مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن

معن المحيسن وأنمار الكيلاني *

تاريخ تسلم البحث 2008/5/20 تاريخ قبوله 2009/11/17

ملخص: هدفت الدراسة الى بناء مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم تعرف تقديرات افراد مجتمع الدراسة لدرجات الحاجة الى التحسين في نظام التخطيط التربوي، ودلالات الفروق في هذه التقديرات التي تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة، والخبرة، والمؤهل. كماتم تعرف مكونات المشروع المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم. جمعت البيانات من وزارة التربية والتعليم، وتكون مجتمع الدراسة من 255 فرداً من مديري الإدارات، ومديري التربية، والمديرين المختصين، ورؤساء أقسام التخطيط في المراكز والمديريات. وتم بناء المشروع ضمن خمس مراحل هي: جمع الأدب النظري للمشروع، وفرز متغيرات المشروع، وجمع البيانات، وتحديد محتوى المشروع، وتحكيمه. أظهرت النتائج واقع نظام التخطيط التربوي، ودرجات الحاجة للتحسين فيه، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إلا في حالات تفاعل قليلة. وأوصى الباحثان بأن يصار إلى تبني هذا المشروع وتطبيقه في وزارة التربية والتعليم، وفي أي مجتمع دراسة مشابه باعتبار إمكانية عمله. (**الكلمات المفتاحية**: التخطيط التربوي، التخطيط الاستراتيجي، مشروع تطوير التخطيط التربوي).

A Proposal for Developing Education Planning System for the Basic Education Level in Jordan

Maen Muhaisin, *Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.*
Anmar Keylani, *Faculty of Education, University of Jordan, Amman, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at constructing a proposed project for developing an education planning system for the basic education level in Jordan. To achieve this target, the study identified degrees of improvement needed in the education planning system for basic education level in Jordan, and differences significances attributed to sex, experience, qualification and job.Finally a project was constructed for developing education planning. The study population comprised all director generals, directors, and heads of planning divisions in the Ministry of Education in Jordan, in addition to divisions' heads in the Ministry headquarters. The study covered the whole population which consisted of (255) individuals.The results showed the reality of the education planning system for the basic education level in Jordan in averages and percentages. There were no significant differences due to sex, experience, qualification or job position, with the exception of few interaction cases. Based on the results, a project was constructed following the scientific methods in setting the project targets, identifying its content, time and budget. The workability of the project was verified by experts. In light of the results, the researchers recommended adopting this project by Ministry of Education in Jordan or any other similar authority. (**Keywords**: Education planning, Strategic planning, Project for developing education planning).*

مقدمة: تقوم التربية في جوهرها على تنمية الإنسان، وهو أساس كل تنمية وصانع كل حضارة. وتنبع أهمية الإنسان في التنمية من أنه محرك كل مدخلات التنمية، وبالتالي فهو أساسها، كما أن نتاج التنمية يتجه إليه وبذلك يكون غايتها. وتعد مرحلة التعليم الأساسي القاعدة العريضة لبناء المواطن، والمرحلة التي تربى فيها الإتجاهات والعادات، وتتأصل فيها الملامح الرئيسة لشخصية هذا المواطن.

اعتمد المنتدى العالمي للتربية الذي عقد في داكار بالسنغال في الفترة 26-28 نيسان 2000م إطار عمل يتضمن الأهداف العامة والالتزامات التي تعهدت بها الحكومات والمجتمع الدولي من أجل تحقيق هدف التعليم الأساسي للجميع بحلول عام 2015 م. ومن هذه الأهداف:

أ. توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وبخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثراً وتعرضاً للخطر وأشدهم حرماناً.

ب. العمل على أن يتم بحلول عام 2015 م تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد، مجاني والزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وأطفال المناطق المحرومة، والأقليات العرقية (البسام والمتبولي، 2004).

وفي عام 2003 اقترحت وزارة التربية والتعليم في الاردن مفهوماً للرؤية والرسالة للتعليم العام على النحو الآتي:

1. **الرؤيـة المقترحة:** نظام تربوي يحقق التميز والإتقان والجودة من خلال استثمار الموارد البشرية والفرص المتاحة والمعرفة كثروة وطنية استراتيجية وتعزيز القدرة على البحث والتعلّم، وضمان مساهمة الأفراد في بناء اقتصاد متجدد مبني على المعرفة يسهم في تحقيق تنمية مستدامة، ورفع مستوى معيشة جميع الأردنيين، باعتباره الطريق الآمن لمواجهة التحديات، ووضع الأردن على خريطة الدول المتقدمة

---

* كاية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

والحديثة والمصدرة للكفاءات البشرية المتميزة والقادرة على المنافسة إقليمياً وعالمياً.

2. **الرسالة التربوية:** تطوير وإدارة نظام تربوي يركز على التميّز والإتقان، ويستثمر موارد بشرية تتمتع بقدر عال من إتقان كفايات التعلّم الأساسية وذات إتجاهات مجتمعية ايجابيّة، تمكنها من التكيّف بمرونة مع متطلبات العصر والمنافسة بقوة وفاعليّة، والإسهام في تطوير الاقتصاد الوطني القائم على المعرفة (وزارة التربية والتعليم، 2003).

وفي العام نفسه أعدت الوزارة مشروع إصلاح التعليم لاقتصاد المعرفة معنوناً باسم "الخطة الوطنية للتعليم للجميع" التي طالب بها مؤتمر داكار. واشتمل المشروع على أربعة عناصر لم تشر صراحة إلى التعليم الأساسي كهدف أولي، وانما تم وضع خطة خمسية للسنوات 2003-2008. إن اللافت للنظر في هذه الخطة عدم وجود رؤية واضحة للتعليم الأساسي، وخلوها من الأهداف الإستراتيجية لهذه المرحلة.

يعرف كوفمان وهيرمان (Kaufman&Herman, 1996) التخطيط الإستراتيجي بأنه "عملية للتجديد التنظيمي توفر اطار عمل للتحسين وإعادة هيكلة البرامج، والإدارة، والتعاون، وتقييم تقدم المنظمة" . ويرى كوفمان أن هناك ستة عوامل لنجاح التخطيط الاستراتيجي في المنظمة هي:

1. التركيز على النتائج.
2. التفكيرعلى ثلاثة مستويات: مستوى المجتمع، ومستوى المنظمة، ومستوى الفرد.
3. إعداد أهداف تتضمن العناصر الآتية: ما النتائج المراد تحقيقها ؟ مالذي سيظهر تحقق النتائج ؟ وما الظروف التي سيتم فيها ملاحظة ومراقبة التحقيقات ؟
4. تحديد الاحتياجات كفجوات في النتائج وليس كفجوات في الموارد أو الوسائل وطرق العمل.
5. تحديد رؤية مثالية
6. التركيز في الخطط على أين يجب أن نكون؟ وليس فقط على أين نشعر بالراحة ؟

وفي الاردن اهتم كثير من الباحثين في مجال التخطيط التربوي بموضوع تطوير كفايات العاملين في مجال التخطيط بعامة والتخطيط التربوي بخاصة، كما اهتموا بدراسة النماذج التخطيطية السائدة في مرحلة التعليم الأساسي وتحديد الصعوبات التي تواجه المخطط التربوي. فقد اجرى حداد (1992) دراسة هدفت إلى تقويم التخطيط التربوي في الأردن وبينت نتائج الدراسة أن التخطيط التربوي في الأردن يعطي الاهتمام للجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي، وأن جهاز التخطيط التربوي يعاني من نقص في الكوادر البشرية ذات المهارة والخبرة والتدريب.

كما أجرى البواب (1993) دراسة هدفت إلى تطوير التعليم الأساسي في الأردن. وقد دلت النتائج على أن هنالك جوانب ضعف كبيرة في مدخلات النظام وتفاعلاته ومخرجاته. وقدمت الدراسة أنموذجاً مقترحاً لنظام التعليم الأساسي في الأردن في ضوء المؤشرات التي توصلت اليها الدراسة. واجرى المحيسن (1994) دراسة هدفت إلى تطوير خطة تربوية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن للسنوات 1994/1993 – 2004/2003 من خلال تطوير أنموذج للتنبؤ باحتياجات هذا التعليم في سنوات الخطة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود إهدار في مرحلة التعليم الأساسي وإلى ضعف الممارسات التخطيطية. وهدفت دراسة عليوة (1995) الى معرفة درجة مقدرة العاملين في التخطيط التربوي في الاردن على ممارسة الكفايات التخطيطية اللازمة لعملهم، ودرجة أهميتها بالنسبة لهم. واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة قدرة العاملين في التخطيط التربوي على ممارسة كفايات التخطيط التربوي ودرجة أهميتها بالنسبة لهم كما اظهرت عدم وجود فروق دالة بين درجة مقدرة العاملين في التخطيط التربوي على ممارسة الكفايات اللازمة لعملهم، ودرجة أهميتها بالنسبة لهم تعزى لمتغيرات طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، والمؤهل الأكاديمي، والخبرة الوظيفية، والخبرة التربوية، والتدريب أثناء الخدمة، والجنس.

كما هدفت دراسة مهيدات (2001) الى معرفة درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في مديريات التربية في محافظة اربد، ومعرفة أثر متغيرات الوظيفة والخبرة في هذه المشاركة. وقد أظهرت النتائج ان درجة المشاركة في مجالات الدراسة تراوحت بين "متوسطة" و"قليلة". كما اظهرت وجود فروق دالة تعزى لمتغير الخبرة ولصالح مديري التربية. وهدفت دراسة الحراحشه (2003) الى تعرف مستوى أنواع التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وعلاقته بدرجة ممارسة أنماط اتخاذ القرار، ومعرفة أثر كل من المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي، ودرجة أنماط إتخاذ القرار. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين نوع التفكير الإستراتيجي الشمولي، وكل من أنماط إتخاذ القرار، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي تعزى لمتغير المركز الوظيفي، ولصالح فئتي المديرين العامين، ومديري التربية. كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي. وهدفت دراسة العفيف (2005) الى تعرف العومل المؤثرة في التخطيط الإستراتيجي لدى الإداريين في المستويات الوظيفية العليا والوسطى في الاجهزة الحكومية الأردنية. واظهرت النتائج أن استجابات أفراد الدراسة نحو العوامل المؤثرة في التخطيط الإستراتيجي جاءت مرتفعة، ويمكن ترتيبها حسب شدة التأثير كما يلي: نقص الكفاءات البشرية، نقص التمويل، نقص المعلومات، قدم التشريعات، نقص التكنولوجيا.وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في إتجاهات المديرين نحو التخطيط الإستراتيجي، تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي، والخبرة العملية.

وهدفت دراسة الشبول (2005) الى تعرف واقع الإدارة الاستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتعرف المعيقات

التي تحول دون تطبيق الإدارة الإستراتيجية في الوزارة. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المعيقات لتطبيق الإدارة الإستراتيجية كانت معيقات مالية، يليها معيقات إدارية وفنية.وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجة ممارسة الإدارة العليا في الوزارة لأبعاد: صياغة الأهداف الإستراتيجية، والتخطيط، والتنفيذ، والرقابة، تعزى للجنس. وكذلك عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجة ممارسة الإدارة العليا في الوزارة للإدارة الاستراتيجة في أبعاد: التخطيط والتنفيذ، والرقابة، والتقييم، تعزى للمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة فريجات (Fraijat, 1986) الى فحص صعوبات التخطيط التربوي في الاردن. وقد دلت نتائج الدراسة على تعرُف المخططين الصعوبات الآتية: صعوبة جمع البيانات، والمركزية الشديدة للتخطيط، ونقص الموظفين المدربين في مجال التخطيط، ونقص الموارد المالية.

وهدفت دراسة بالدوين (Baldwin, 1994) الى فحص تنفيذ عملية التخطيط الاستراتيجي في محيط مدرسة حكومية: دراسة حالة، وتعرف العوامل التي تعزز أو تكبح تبني أنموذج التخطيط الاستراتيجي في المدرسة. وقد أظهرت النتائج ستة عوامل عدّها أعضاء هيئة المدرسة معززة لتبني التخطيط الاستراتيجي، وهي: المهنية لهيئة المدرسة، وتماسك الهيئة، وقيادة مدير المدرسة، وانفتاح هيئة المدرسة على التغيير، والاتصال الفعال، ودعم مدير التربية. أما النتائج المتعلقة بالعوامل التي تمنع أو تكبح التخطيط الاستراتيجي فقد احتوت على غياب أي من العوامل الستة المعززة، والفشل في فهم عملية التخطيط الاستراتيجي نفسها، والوقت غير الكافي المخصص للعملية. وهدفت دراسة ليدتكا (Liedtka, 1998) الى طرح رؤية جديدة للتخطيط الاستراتيجي استوحتها الباحثة من مسح لأغلب الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الإستراتيجي وبالذات في عقد التسعينات من القرن الماضي. ووضعت الباحثة أنموذجا تضمن عناصر التفكير الإستراتيجي، وهذه العناصرهي: التفكير النظمي، والقصد الإستراتيجي، وانتهاز الفرص الذكية، والتفكير في الوقت المناسب، والتوجيه بالفرضيات.

وهدفت دراسة ساندركوك (Sandercock, 1999) الى تحديد المعرفة التي يحتاجها المخططون في عصر ما بعد الحداثة. وتوصلت الدراسة إلى أن إعداد المخططين لتحديات القرن الحادي والعشرين يتضمن الآتية:تعرف الأشياء المحددة لمجال التخطيط بطريقة أكثر دينامية بحيث لا يصبح جوهر تعليم التخطيط فائضاً عن الحاجة في كل عقد، والربط المفصلي لبرامج التخطيط بالبرامج البيئية،وبرامج التصميم، والانتقال من التركيز على المهارات إلى القرائيات الأساسية، ومقاربة التخطيط عن طريق إجراء البحوث المتعلقة بالجوانب الاخلاقية في عمل التخطيط. وأما القراءات التي يتبناها الباحث فهي: القرائية الفنية، والقرائية التحليلية، والقرائية عبر الثقافية، والقرائية البيئية، وقرائية التصميم. وهدفت دراسة تينانت وروبرتس (Tennant & Roberts, 2001) الى تعرف صعوبات التخطيط الإستراتيجي في المجتمعات الغربية وتوصلت الدراسة إلى أن أنموذج هوشن كانري في التخطيط، والمستخدم في المنظمات اليابانية يقدم منهجية فاعلة في الإدارة الاستراتيجية للجودة لها فوائد تفوق الفوائد في تقنيات التخطيط التقليدي وهذه الفوائد هي: تكامل الأهداف الاستراتيجية بالإدارة التكتيكية اليومية، وتطبيق دورة التخطيط على عملية الإدارة، ومنهجية موازية للتخطيط والتنفيذ، وتحسين الإتصالات، وإجماع متزايد في الرأي عند وضع الأهداف، وتكامل وظائف الإدارة. أما العناصر المتضمنة في الأنموذج فهي: رؤية لخمس سنوات قادمة، وخطة سنوية، ونشر الأهداف والخطط بين الدوائر، والتنفيذ التفصيلي، والتشخيص الشهري.

وهدفت دراسة ماكهنري واشيل (McHenry & Achilles, 2002) الى معرفة مكونات التخطيط الأساسية غير الموجودة في خطط مديريات التعليم في جنوب كارولينا. وتوصلت الدراسة إلى تطوير عملية مفصلة للتخطيط التربوي في مدارس الولاية، تتضمن الوظائف الآتية: التنسيق الأفقي بين الوحدات الوظيفية،والتكامل الرأسي، وتطوير افتراضات التخطيط، وإنشاء خطط بديلة تغطي سيناريوهات متعددة، وتطوير وثيقة إدارة البرنامج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 96% من مبادرات التخطيط كانت غير ملائمة لتلبية الحد الأدنى لمتطلبات التخطيط الإستراتيجي، كما كان واضحاً غياب التخطيط الفاعل، والإفتقار إلى فهم عناصر التخطيط، الذي ازداد تعقيداً بالإعداد والتدريب غير الملائمين لمديري التربية ومساعديهم. وخلصت الدراسة إلى أن نقاط الضعف هذه يمكن إرجاعها إلى حاجة عالمية لتعليم التخطيط.

وهدفت دراسة هاولي وهاولي (Howley & Howley, 2006) الى فحص مقاربات مديري المدارس للتخطيط. وأشارت النتائج إلى أن المديرين يستعملون خمس مقاربات للتخطيط، مع مقاربة أسماها الباحثان "الفنية الجديدة" (أي العلاقة الفنية التي تم تحويرها لتتضمن منظورات التخطيط الإستراتيجي) كمقاربة سائدة على غيرها. ووجدت الدراسة أنه كلما كان حجم المديرية أكبر كلما زادت أهمية هذه المقاربة في التخطيط، كما كان للجنس وللنسبة المئوية لسنوات العمل في الإدارة أثر دال؛ فقد أشارت معاملات الإرتباط إلى أن تقديرات الاناث للمنحى الجديد في التخطيط كانت اعلى من تقديرات الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن المديرين ذوي سنوات الخبرة الأقل فضلوا هذا المنحى أكثر من زملائهم ذوي الخدمة الأكبر. وبالنسبة لمقاربات التخطيط الأخرى، فقد وجدت الدراسة فروقاً دالة بين تقديرات الذكور والإناث فيما يتعلق بتفضيل التخطيط التدرجي ولصالح الاناث.

لقد سلطت الدراسات السابقة الضوء على جملة أمور أبرزها:أهمية تلقي التدريب والتعليم المناسبين للقائمين على التخطيط في وزارة التربية والتعليم في الأردن، والأثرالفاعل للتخطيط الجيد في تطوير تعلم طلبة مرحلة التعليم الأساسي،وأهمية تعليم المخططين القرائيات الأساسية في التخطيط، وضرورة تعرف القواسم المشتركة في نماذج التخطيط الإستراتيجي بهدف تبني تطبيقها في التخطيط التربوي على مستوى التعليم

العام. وفي الأردن تناولت العديد من الدراسات موضوع تقييم إدراك المخططين التربويين لمهامهم، وتطوير كفاياتهم في جوانب محددة. كما تناولت ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي. ويلاحظ بصفة عامة أن هذه الدراسات اقتصرت على تناول بعض كفايات التخطيط، وأهملت بعد التفكير النظمي عند تناولها مشكلات التخطيط. أما دراسة الباحث الحالية فتكتسب أهميتها لكونها تركز على التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي، وعلى ضرورة تطبيق عمليات التخطيط الإستراتيجي في هذه المرحلة، إضافة إلى تطويرها قائمة بكفايات المخطط الإستراتيجي.

مشكلة الدراسـة:

تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن جاهدة إلى تعميم الالتحاق بالتعليم الأساسي، وتسعى في الوقت نفسه إلى تحسين الجوانب النوعية لهذا التعليم. لكن هذا السعي يواجه بتحديات ندرة الموارد وتخصيصها لعناصر التعليم الأساسي، وتحديات رفع كفاءة الكلفة. كما أن التخطيط للتعليم الأساسي هو في مجمله تخطيط كمي ينقصه إدراج الرؤية الواسعة لمفهوم التعليم الأساسي في السياسات التربوية الممارسة. وتبرز أيضا مشكلة نقص أعداد المخططين المؤهلين والمدربين، وكذلك مشكلة المشاركة المتدنية للمجتمع في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم الأساسي، وفي متابعتها (ابو جامع، 1999؛ البواب، 1994؛ الحراحشة، 2003؛ الليمون، 2000؛ المحيسن، 1994؛ قسايمة، 1995؛ خير، 1999؛ مهيدات، 2001). وبذا يمكن القول أن المشكلة الأساس في نظام التعليم الأساسي تتمثل في ضعف الأساس العلمي لعملية تخطيطه. وعليه فإن هذه الدراسة تسعى إلى إعداد مشروع لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ضمن المشكلة الدراسية المتمثلة في الإجابة عن السؤال التالي: **ما المشروع المناسب المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟**

أهمية الدراسـة:

يتكون نظام التعليم الأساسي من نظم فرعية متعددة تتفاعل وتتكامل فيما بينها لتحقيق أهدافه. ومن هذه النظم الفرعية: نظم المناهج، والامتحانات والتقويم، والتأهيل والتدريب، والتخطيط، وإدارة المعلومات التربوية، ونظم دعم القرار، والقوانين والتشريعات، والحوافز، والتمويل، والمرافق والتسهيلات، وغيرها. إن التخطيط السليم لا بد أن يمارس في شكل نظام متكامل يتكون من العناصر الثلاثة الأساسية لأي نظام وهي المدخلات والعمليات والمخرجات. حيث تتمثل المدخلات في متطلبات نظام التخطيط سواء أكانت مادية، أم بشرية، أم معلوماتية، بينما تتضمن عمليات نظام التخطيط كافة أنشطة التجميع والتحليل والتفسير وتحديد العلاقات والإتجاهات للمتغيرات والأطراف المرتبطة بأهداف المنظمة. وتتمثل المخرجات فيما يتم تحديده وصياغته من أهداف وسياسات وخطط وبرامج ومعايير (أبو بكر، 2000).

ولكون نظام التخطيط من أكثر النظم الفرعية ارتباطاً بالسياسات التربوية المتعلقة بتحسين نوعية التعليم الأساسي وتعميمه، ولكونه مدخلاً أساسياً في بناء وتطوير الأنظمة الفرعية الأخرى، بات لزاماً إعطاء نظام التخطيط للتعليم الأساسي الأهمية القصوى باعتبار التخطيط السليم متطلباً سابقاً لتطوير هذا التعليم، إذ تبرز أهمية نظام التخطيط للتعليم الأساسي من خلال دوره في:

1. المساهمة في صياغة وتحديد سياسات تربوية لمواجهة التحديات المستقبلية والإعداد لعملية صنع القرار.
2. تدبير آليات تخصيص الموارد وفقا لمعايير العدالة والمساواة والكفاية.
3. تدبير الحوافز المناسبة والقواعد الملائمة للتمويل.
4. مراقبة تنفيذ سياسات التعليم وتقويمها (كيميرر ووينداm، 2003).

تعد الدراسة مهمة للمخططين التربويين، وتنبع أهميتها من أهمية المرحلة التي تتناولها، ومن كونها تشخص واقع التخطيط للتعليم الأساسي في الأردن. كما تقدم تصوراً مقترحاً لنظام تخطيط فاعل يأخذ باعتباره الأبعاد الأساسية لكفايات المخطط التربوي، وتطوير تفكيره الإستراتيجي. ومن المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة كلا من: المخططين في وزارة التربية والتعليم، ومسؤولي التعليم الأساسي، والقادة التربويين في المستويات الإدارية المختلفة، والباحثين في هذا المجال.

هدف الدراسـة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى تقديم مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف تمت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ؟
2. ما درجة الحاجة إلى التحسين في نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي ؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى $\alpha = 0.05$ في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات الحاجة للتحسين، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟
4. ما مكونات المشروع المراد إدخاله لوزارة التربية والتعليم لتطوير نظام التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي فيها؟
5. ما مدى امكانية تطبيق المشروع؟

المصطلحات والتعريفات الاجرائية: تحددت في هذه الدراسة المصطلحات والتعريفات التالية:

- **مرحلة التعليم الأساسي:** تعرف اجرائياً بأنها احدى نظم التعليم العام المطبقة في الاردن وتشمل التلاميذ من الصف الاول وحتى الصف العاشر (وزارة التربيه والتعليم، 1994).
- **رسـالة المنظمة:** وصف عام مختصر يوضح لماذا وجدت المنظمة، وما أهدافها، والفئات التي تخدمها، وفلسفة وقيم

العمل التي تلتزم بها، وما يميزها عن غيرها (ابو بكر، 2000).

- **الرؤيـة:** تعرف الرؤية بأنها "إعلان ملهم لحلم ملزم، ومصحوب بسيناريو واضح لكيفية تحقيقه (Lashway, 1997).
- **المشـروع:** عبارة عن مجموعة من الاستثمارات والأنشطة المخططة الرامية إلى تحقيق أهداف محددة ضمن إطار زمني وميزانية سبق تحديدهما (Magnen , 1991).
- **النظـام:** مجموعة من الأشياء أو الكينونات المرتبطة أو المتفاعلة بينيا فيما بينها لتشكل كلاً متكاملاً ولتحقق هدفاً أو وظيفة محددة (Lyle, 1997).

محددات الدراسة: يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

المحددات المكانية: اقتصرت الدراسة على القادة التربويين في الدوائر التابعة لوزارة التربية والتعليم.

المحددات الزمانية: اجريت الدراسة في عام 2006.

المحددات الموضوعية: اداة الدراسة معدة من قبل الباحثين بناءً على الادب التربوي وعلى الدراسات السابقة ذات الصلة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة مسحي، وتطويري، وهدفت الدراسة إلى تقديم مشروع لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وشملت إجراءات الدراسة المراحل الاتية: تقديم الخلفية النظرية للمشروع، وفرز العناصر الضرورية لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي وتعريفها، وجمع البيانات والمعلومات من مجتمع الدراسة، وتحديد محتوى المشروع، وتحكيمه.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع مديري الادارات، والمديرين في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم في مراكز المحافظات والالوية في المملكة، وكذلك جميع رؤساء الاقسام في مركز الوزارة اضافة الى رؤساء اقسام التخطيط التربوي في مديريات التربية والتعليم في المملكة. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (255).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من المجتمع بكامله، وتم توزيع اداة الدراسة واستردادها عن طريق البريد الرسمي للوزارة كمساعدة من الوزارة في توفير التسهيلات للباحثين، وذلك في ما يتعلق بمديريات التربية والتعليم خارج العاصمة. كما قام الباحثان بمساعدة فريق من المتطوعين في توزيع الاستبانات ومتابعة استردادها في مركز الوزارة وفي مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، الامر الذي ساعد في استرجاع نسبة كبيرة من الاستبانات المرسلة، اذ بلغ عدد المستجيبين (227) فرداً بنسبة (89%).

وصنفت الاستجابات حسب متغيرات الجنس، والوظيفة، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي. ويبين الجدول (1) توزع كل من أفراد مجتمع الدراسة، والمستجيبين منهم، حسب مستويات التصنيف.

جدول (1): توزع أفراد المجتمع والمستجيبين منهم حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	عدد افراد المجتمع	عدد المستجيبين
الجنس	ذكور	222	195
	إناث	33	32
	المجموع	255	227
الخبرة في الإدارة	5 سنوات فأقل	40	36
	6 – 10 سنوات	42	37
	11 سنة فأكثر	173	154
	المجموع	255	227
المؤهل العلمي	بكالوريوس	32	28
	ماجستير أو دبلوم	157	140
	دكتوراه	66	59
	المجموع	255	227
الوظيفة	رئيس قسم	94	77
	مدير مختص	107	100
	مدير إدارة / مدير تربية	54	50
	المجموع	255	227

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة بنى الباحث استبانة لتقييم الحاجة للتحسين في مكونات نظام التخطيط التربوي من عمليات أساسية، ومدخلات تمثلت بالكفايات الرئيسة لمخطط مرحلة التعليم الأساسي. وتضمنت الأداة الأجزاء الآتية:البيانات الشخصية والوظيفية عن أفراد مجتمع الدراسة المتمثلة في متغيرات الدراسة وهي الجنس، والخبرة في الإدارة وقسمت الى ثلاثة مستويات، والمؤهل العلمي وقسم الى ثلاثة مستويات، والوظيفة وقسمت الى ثلاثة مستويات. وقد تم وضع سلم ليكرت (Likert) الخماسي كمقياس للإجابة عن الفقرات وذلك بتحديد درجة الحاجة إلى التحسين في عمليات التخطيط وفي كفايات مخطط مرحلة التعليم الأساسي. وتكونت درجات التحسين من كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدا. وأعطيت الفقرات جميعها أوزانا متساوية على هذا المقياس؛ حيث أعطيت القيمة (1) لطرف المقياس الأيسر، والقيمة (5) لطرف المقياس الأيمن.

أولا: تحديد مجالات الأداة

شملت هذه الخطوة تحديد المجالات الرئيسة للأداة في ضوء مراجعة الباحث لأدبيات التخطيط التربوي من كتب، ودوريات، ودراسات متخصصة، وبحوث، ومقالات ومن ثم عرض المجالات الرئيسة بما تحويه من فقرات مختلفة على تسعة عشر خبيرا وأستاذا جامعيا في اختصاصات: التخطيط التربوي، والإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، والقياس والتقويم. وتم تثبيت المجالات التي اتفق المحكمون عليها، كما تم استبعاد الفقرات غير الملائمة،

وتقليص عدد الفقرات لتصبح في صورتها النهائية (130) فقرة موزعة على عشرة مجالات تتعلق بتقييم فعالية ممارسة عمليات التخطيط التربوي، وتقييم كفايات العاملين في التخطيط التربوي. وحُدِدت المجالات الآتية المتعارف عليها في أدبيات التخطيط التربوي كمجالات رئيسة: التخطيط للتخطيط، ومأسسة وظيفة التخطيط، وبناء الأساس الإستراتيجي، وإجراء التشخيص الموقفي، وتطوير الخطط الإستراتيجية، وإدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية، وتقييم الحاجات، والتنبؤ، وتحليل القرار، وإدارة المشروع.

أما الأدبيات التي اعتمدت في تطوير الأداة فكانت:

- استبانة التقييم الذاتي لعملية التخطيط الإستراتيجي في الوكالات الحكومية والفدرالية في الولايات المتحدة (Strategic Futures, 2001) .
- أداة تقييم التخطيط في المنظمات غير الربحية من إعداد مكنمارا (McNamara, 2005).
- تعليمات تخطيط المشروع والرقابة عليه. (Finnconsult OY, 2000)
- دراسة ساندركوك (Sandercock, 1999) بعنوان ''التوسع في لغة التخطيط: تأمل في تعليم التخطيط للقرن الحادي والعشرين".
- دليل التفكير والتخطيط الإستراتيجي لروجر كوفمان (Kaufman, 2005).
- أداة اندرو لويس (Lewis, 2002) لتقييم التخطيط الإستراتيجي المنظمي في المؤسسات غير الربحية في الولايات المتحدة.
-دراسة المعهد الملكي البريطاني لتخطيط المدن (Rtpi, 2001) بعنوان "تعليم المخططين".
- دراسة لين (Lane, 2005) بعنوان " إنشاء خطة إستراتيجية فاعلة لمديرية تعليم".
- دراسة باريس (Paris, 2003) بعنوان "التخطيط الإستراتيجي في الجامعة".
- دراسة باريس (Paris, 2000) بعنوان "مجموعة مقالات ملتقى التخطيط" الصادرة عن مكتب تحسين الجودة في جامعة ويسكونسن – ماديسون" (Wisconsin-Madison).
- دراسة هامبرايت وجرانت (Hambright & Grant, 2004) بعنوان "تحليل نماذج التخطيط الإستراتيجي السائدة لمرحلة التعليم في الصفوف من الروضة إلى الصف الثاني عشر".

ثانيا: صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمدت طريقة صدق المحتوى، فقد تم عرض الاستبانه بصورتها الأولية على (19) محكما من الأساتذة الجامعيين الخبراء ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصات الإدارة التربوية، وأصول التربية، والتخطيط التربوي، وإدارة الأعمال، والقياس والتقويم. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآراءهم حول مدى صحة فقرات الإستبانة، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وتم بعد ذلك تفريغ ملاحظاتهم، وأخذت الملاحظات الفنية جميعها بعين الاعتبار وتم أخذ الفقرات التي حصلت على موافقة (16) محكما كحد أدنى، وحذفت العديد من الفقرات التي لم تحصل على موافقة هذا العدد من المحكمين، واستقرت الإستبانة في صورتها النهائية بحيث أصبحت مكونة من (130) فقرة موزعة في بعدين:

1. **بعد عمليات التخطيط المكون من (73) فقرة موزعة على ستة مجالات هي:** مجال التخطيط للتخطيط ويضم (13) فقرة، ومجال مأسسة وظيفة التخطيط ويضم (9) فقرات، ومجال بناء الأساس الإستراتيجي ويضم (12) فقرة، ومجال التشخيص الموقفي ويضم (17) فقرة،ومجال تطوير الخطط الإستراتيجية ويضم (8) فقرات، ومجال إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية ويضم (14) فقرة.
2. **بعد كفايات المخطط لمرحلة التعليم الأساسي والمكون من (57) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثل ركائز التخطيط التربوي هي:** مجال تقييم الحاجات ويضم (19) فقرة، ومجال التنبؤ ويضم (9) فقرات، ومجال تحليل القرار ويضم (11) فقرة، ومجال إدارة المشروع ويضم (18) فقرة.

ثالثا: ثبات أداة الدراسة

استخدم الباحث معامل الإتساق الداخلي كرونباخ الفا لاستخراج درجة ثبات أداة الدراسة حسب الأبعاد المختلفة وحسب المجالات، باعتبار عينة الثبات هي المستجيبون جميعا وعددهم (227)، وتم وصف هذه العينة في الجدول رقم (1). وقد زادت معاملات الثبات عن (0.91) وبلغت في حدها الأعلى بالنسبة للمجالات (0.96)، أما بالنسبة للأبعاد فكانت: (0.98) لبعد العمليات، (0.98) لبعد الكفايات. ويوضح الجدول (2) معاملات الثبات للمجالات والأبعاد المختلفة.

جدول(2): معاملات الثبات كرونباخ (Cronbach) α للمجالات والأبعاد الواردة في أداة الدراسة

المجالات والأبعاد	معامل كرونباخ α
- التخطيط للتخطيط	0.92
- مأسسة وظيفة التخطيط	0.91
- بناء الأساس الإستراتيجي	0.93
- إجراء التشخيص الموقفي	0.96
- تطوير الخطط الإستراتيجية	0.93
- إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	0.95
- تقييم الحاجات	0.96
- التنبؤ	0.94
- تحليل القرار	0.95
- إدارة المشروع	0.96
- بعد العمليات	0.98
- بعد الكفايات	0.98

المعالجة الإحصائية

تمت عملية التحليل الإحصائي بإستخدام برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (**spss**) وعلى النحو التالي:-

- **السؤالان الأول والثاني:** استخدمت في الإجابة عنهما المتوسطات الحسابية للمجالات، والنسب المئوية لهذه المتوسطات.
- **السؤال الثالث:** تم إستخدام تحليل التباين لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات للمجالات والأبعاد المختلفة.

بناء على نتائج الدراسة تم تطوير المشروع من خلال إستخراج درجة التحسين المطلوبة ضمن مجالات التخطيط التربوي في بعدي العمليات والكفايات، ووضع الأهداف والإستراتيجيات، وتقدير الميزانية والوقت للمشروع، وقد تم توضيح ذلك بالتفصيل في فصل النتائج والمناقشة.و تم عرض المشروع على مجموعة من الخبراء للحكم على إمكانية عمله بشكل عام وذلك بديلا عن تطبيقه الفعلي الذي يمكن أن يأخذ فترة زمنية طويلة.

النتائج

نتائج الاجابة عن السؤال الاول والذي ينص على: ما واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن؟

نظراً لارتباط الواقع بدرجة التحسين، فقد أُكتفي بحساب متوسطات درجات التحسين للفقرات والمجالات والأبعاد، وأُشير الى الواقع عند بناء المشروع لدى الإجابة عن السؤال الرابع وذلك باعتبار أن درجة الواقع + درجة التحسين = الدرجة المأمولة (الوضع الأمثل)، وبلغة المتوسطات فان **متوسط الواقع = 5 - متوسط درجة التحسين**، في جميع الفقرات والمجالات. وبحساب النسب المئوية تكون النسبة المئوية للواقع = 100% - النسبة المئوية لدرجة التحسين.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة الحاجة إلى التحسين في نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخراج كل من المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لدرجات التحسين للمجالات، وكانت النتائج على النحو الآتي:

تبين ان المتوسط الحسابي لمجال "التخطيط للتخطيط" (3.8282)، والإنحراف المعياري (0943.)، والمتوسط الحسابي لمجال "مأسسة وظيفة التخطيط" (3.9476)، والإنحراف المعياري (0980.)، والمتوسط الحسابي لمجال "بناء الأساس الإستراتيجي" (3.7640)، والإنحراف المعياري (1216.)، والمتوسط الحسابي لمجال "إجراء التشخيص الموقفي" (3.8282)، والإنحراف المعياري (0728.)، والمتوسط الحسابي لمجال "تطوير الخطط الإستراتيجية" (3.8331)، والإنحراف المعياري (0648.)، والمتوسط الحسابي لمجال "إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية" (3.8125)، والإنحراف المعياري (1552.). وفي بعد الكفايات كان المتوسط الحسابي لمجال "تقييم الحاجات" (3.8340) والإنحراف المعياري (0624.)، والمتوسط الحسابي لمجال "التنبؤ" (3.8130)، والإنحراف المعياري (0837.)، والمتوسط الحسابي لمجال "إتخاذ القرار" (3.8422)، والإنحراف المعياري (0500.)، والمتوسط الحسابي لمجال "إدارة المشروع" (3.7770)، والإنحراف المعياري (0557.)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (3).

جدول(3): المتوسطات الحسابية لدرجات مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازليا والإنحرافات المعيارية لها

المجال / البعد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
- مأسسة وظيفة التخطيط	3.9476	0.0980
- تحليل القرار	3.8422	0.0500
- تقييم الحاجات	3.8340	0.0624
- تطوير الخطط الإستراتيجية	3.8331	0.0648
- التخطيط للتخطيط	3.8282	0.0943
- إجراء التشخيص الموقفي	3.8282	0.0728
- التنبؤ	3.8130	0.0837
- إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	3.8125	0.1552
- إدارة المشروع	3.7770	0.0557
- بناء الأساس الإستراتيجي	3.7640	0.1216

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى α = 0.05 في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات التحسين، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بإيجاد المتوسطات الحسابية لدرجات مجالات وأبعاد التخطيط حسب متغيرات الدراسة بمستوياتها المختلفة ويوضح ذلك الجدول (4)، ومن ثم إستخدام تحليل التباين لفحص دلالة الفروق للدرجات الكلية ولكل من بعدي العمليات والكفايات، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

1. **الدرجة الكلية:** لمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في المجموع الكلي لدرجات التحسين، تم استخراج قيمة الأحصائيF، وكانت قيمته: الجنس (0.079)، والخبرة (0.015)، والمؤهل (1.546)، والوظيفة (1.364) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل؛ فقد كانت مستويات الدلالة الجنس (0.78)، والخبرة (0.98)، والمؤهل (0.21)، والوظيفة (0.25). كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى تفاعلات هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (5).

جدول(4): المتوسطات الحسابية لدرجات مجالات وأبعاد التخطيط حسب عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة

العامل	المجالات / المستويات	التخطيط للتخطيط	مأسسة وظيفة التخطيط	بناء الأساس الإستراتيجي	إجراء التشخيص الموقفي	تطوير الخطط الإستراتيجية	إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	تقييم الحاجات	التنبؤ	تحليل القرار	إدارة المشروع	العمليات	الكفايات	الإختبار الكلي
		*الدرجة الكلية (65)	الدرجة الكلية (45)	الدرجة الكلية (60)	الدرجة الكلية (85)	الدرجة الكلية (40)	الدرجة الكلية (70)	الدرجة الكلية (95)	الدرجة الكلية (45)	الدرجة الكلية (55)	الدرجة الكلية (90)	الدرجة الكلية (365)	الدرجة الكلية (285)	الدرجة الكلية (650)
الجنس	ذكور	49.73	35.46	45.00	65.26	30.43	53.16	72.68	34.26	42.09	67.96	279.04	316.98	496.02
	اناث	49.97	35.97	46.19	64.00	32.13	54.66	73.53	43.69	43.31	67.81	282.91	219.34	502.25
الخبرة	5 سنوات فأقل	48.33	34.47	42.17	63.06	29.61	51.44	70.28	32.11	40.47	62.17	269.08	205.03	474.11
	6-10 سنوات	48.51	34.65	44.84	64.57	31.38	52.30	70.79	34.70	41.43	66.62	276.24	221.05	489.97
	11 سنة فاكثر	50.40	35.99	45.95	65.68	30.74	54.08	73.82	34.74	42.88	69.60	282.84	217.32	496.90
المؤهل	بكالوريوس	47.61	32.79	41.82	59.61	27.39	49.36	67.54	33.18	39.29	66.14	258.57	206.14	464.71
	دبلوم أو ماجستير	49.91	35.47	45.46	65.28	30.92	53.51	72.92	34.31	42.50	68.36	280.56	218.09	498.65
	دكتوراه	50.46	36.97	46.05	67.20	31.61	54.95	75.00	34.88	43.12	67.78	287.24	220.78	508.02
الوظيفة	مدير إدارة/مدير تربية	48.46	35.56	44.34	63.94	30.02	51.68	71.50	33.04	41.62	66.84	274.00	213.00	487.00
	مدير مختص	49.82	35.75	45.34	65.90	30.79	53.40	73.38	34.38	42.25	67.29	281.00	217.30	489.30
	رئيس قسم	50.55	35.22	45.35	64.75	30.92	54.44	72.88	35.06	42.70	69.49	281.36	220.14	501.51
المجموع		49.77	35.53	45.17	65.08	30.67	53.37	72.80	34.32	42.26	67.99	279.58	217.32	496.90
النسبة المئوية من الدرجة الكلية		76.56	78.95	75.28	76.56	76.66	76.25	76.68	76.26	76.84	75.54	76.59	76.25	76.44

* الدرجة الكلية للمجال = عدد فقرات المجال x 5

جدول (5): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق لمجموع تقديرات بعدي العملية والكفاية (الدرجة الكلية)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	522.275	1	522.27	0.079	0.78
- الخبرة	204.241	2	102.12	0.015	0.98
- المؤهل	20544.156	2	10272.07	1.546	0.21
- الوظيفة	18126.831	2	9063.41	1.364	0.25
- الجنس x الخبرة	5398.407	2	2699.20	0.406	0.66
- الجنس x المؤهل	4360.913	2	2180.45	0.328	0.72
- الخبرة x المؤهل	56723.259	4	14180.81	2.134	0.07
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	28059.565	2	14029.78	2.111	0.12
- الخبرة xالوظيفة	29383.488	4	7345.87	1.105	0.35
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	14072.438	2	7036.21	1.59	0.34
- المؤهل x الوظيفة	8252.169	3	2750.72	0.414	0.74
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	730.301	2	365.15	0.055	0.94
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	11586.259	3	3862.08	0.581	0.62
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	1276101.707	192	6646.36		
- المجموع	57608702.00	227			

2. بعد العمليات

ولمعرفة هل هناك فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات الحاجة إلى التحسين في بعد العمليات، تم استخراج قيمة الأحصائي F وكانت قيمته على النحو الآتي: الجنس (0.062)، والخبرة (0.071)، والمؤهل (1.887)، والوظيفة (1.556)، وكانت النتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة على النحو الآتي: الجنس (0.80)، والخبرة (0.93)، والمؤهل (0.15)، والوظيفة (0.21)، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة للتفاعلات، ويوضح ذلك الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في بعد العمليات

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	126.241	1	126.24	0.062	0.80
- الخبرة	286.706	2	143.35	0.071	0.93
- المؤهل	7631.159	2	3815.58	1.887	0.15
- الوظيفة	6292.224	2	3146.11	1.556	0.21
- الجنس x الخبرة	1278.245	2	639.12	0.316	0.72
- الجنس x المؤهل	164.973	2	82.48	0.04	0.96
- الخبرة x المؤهل	15782.791	4	3945.69	1.951	0.10
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	6362.713	2	3181.35	1.573	0.21
- الخبرة xالوظيفة	5800.550	4	1450.13	0.717	0.58
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	4229.253	2	2114.62	1.046	0.35
- المؤهل x الوظيفة	3808.754	3	1269.58	0.628	0.59
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	642.196	2	321.09	0.159	0.80
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	3638.111	3	1212.70	0.600	0.63
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	0000.	0	-	-	-
- الخطأ	388333.249	192	2022.56		
- المجموع	18219559.00	227			

3. بعد الكفايات

تم استخراج قيمة الأحصائي F لمعرفة أثر عوامل الجنس والمؤهل والوظيفة والخبرة في درجة التحسين الكلية لهذا البعد باعتباره متغيرا تابعا، وكانت قيمةF على النحو الآتي: الجنس (0.089)، والخبرة (0.005)، والمؤهل (1.076)، والوظيفة (1.035). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة: الجنس (0.76)، والخبرة (0.99)، والمؤهل (0.34)، والوظيفة (0.35). وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في بعد الكفايات

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	134.969	1	134.96	0.089	0.76
- الخبرة	14.758	2	7.37	0.005	0.99
- المؤهل	3279.289	2	1639.64	1.076	0.34
- الوظيفة	3153.437	2	1576.71	1.035	0.35
- الجنس x الخبرة	1494.262	2	747.13	0.490	0.61
- الجنس x المؤهل	3038.978	2	1519.48	0.997	0.37
- الخبرة x المؤهل	13914.120	4	3478.53	2.283	0.06
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	8743.763	2	4371.88	2.870	0.05
- الخبرة xالوظيفة	9403.100	4	2350.77	1.543	0.19
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	3030.576	2	1515.28	0.995	0.37
- المؤهل x الوظيفة	1552.575	3	517.52	0.340	0.79
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	492.119	2	246.06	0.162	0.85
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	2937.183	3	979.06	0.643	0.58
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	
- الخطأ	292522.230	192	1523.55		
- المجموع	11075793.0	227			

4. مجال التخطيط للتخطيط

ولمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في تقديرات أفراد المجتمع لمجال التخطيط للتخطيط، ثم استخراج قيمة Fوكانت قيمته: الجنس (0.012)، والخبرة (0.121)، والمؤهل (1.148)، والوظيفة (2.636). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إذ بلغت مستويات الدلالة المناظرة لقيم F على النحو الآتي: الجنس (0.91)، والخبرة (0.88) والمؤهل (0.32)، والوظيفة (0.07). كما أن النتائج لم تشر إلى فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال التخطيط للتخطيط

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	0.969	1	0.96	0.012	0.91
- الخبرة	19.616	2	9.80	0.121	0.88
- المؤهل	186.587	2	93.29	1.148	0.32
- الوظيفة	428.591	2	214.29	2.636	0.07
- الجنس x الخبرة	13.024	2	6.51	0.080	0.92
- الجنس x المؤهل	52.493	2	26.24	0.323	0.72
- الخبرة x المؤهل	283.600	4	70.90	0.872	0.48
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	444.729	2	222.36	2.735	0.06
- الخبرة xالوظيفة	207.134	4	51.78	0.637	0.63
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	67.636	2	33.76	0.415	0.66

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- المؤهل x الوظيفة	105.305	3	35.10	0.432	0.73
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	2.646	2	1.32	0.016	0.98
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	118.218	3	39.40	0.485	0.96
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	15609.134	192	81.29		
- المجموع	580507.000	227			

5. مجال مأسسة وظيفة التخطيط

ولمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في تقديرات أفراد المجتمع لمجال التخطيط للتخطيط، تم استخراج قيمة Fوكانت قيمته: الجنس (0.012)، والخبرة (0.121)، والمؤهل (1.148)، والوظيفة (2.636). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إذ بلغت مستويات الدلالة المناظرة لقيم F على النحو الآتي: الجنس (0.91)، والخبرة (0.88) والمؤهل (0.32)، والوظيفة (0.07). كما أن النتائج لم تشر إلى فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين هذه العوامل، ويوضح ذلك الجدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال مأسسة وظيفة التخطيط

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
- الجنس	4.992	1	4.99	0.128	0.72
- الخبرة	3.877	2	1.93	0.050	0.95
- المؤهل	166.307	2	83.15	2.128	0.12
- الوظيفة	51.936	2	25.96	0.665	0.51
- الجنس x الخبرة	47.439	2	23.71	0.607	0.54
- الجنس x المؤهل	5.869	2	2.93	0.075	0.92
- الخبرة x المؤهل	281.198	4	70.30	1.799	0.13
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	137.600	2	68.80	1.761	0.17
- الخبرة xالوظيفة	188.807	4	47.20	1.208	0.30
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	111.960	2	55.98	1.433	0.24
- المؤهل x الوظيفة	27.381	3	9.12	0.234	0.87
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	22.838	2	11.41	0.292	0.74
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	60.506	3	20.16	0.516	0.67
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	7501.790	192	39.07		
- المجموع	295719.000	227			

6. مجال بناء الأساس الاستراتيجي

تم استخراج قيم F للعوامل الأربعة ولتفاعلاتها المختلفة وكانت قيم F لهذه العوامل كما يلي: الجنس (0.806)، والخبرة (0.011)، والمؤهل (0.975)، والوظيفة (1.691)، ولم تظهر فروق دالة في هذا المجال تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة لقيم F: الجنس (0.37)، والخبرة (0.98)، والمؤهل (0.37)، والوظيفة (0.18). وتبين من النتائج عدم وجود فروق دالة تعزى إلى التفاعلات الممكنة بين العوامل المذكورة، ويوضح ذلك الجدول (10).

جدول (10): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال بناء الأساس الإستراتيجي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	62.965	1	62.96	0.806	0.37
- الخبرة	1.715	2	.85	0.011	0.98
- المؤهل	152.324	2	76.16	0.975	0.37

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الوظيفة	264.233	2	132.11	1.691	0.18
- الجنس x الخبرة	9.048	2	4.52	0.058	0.94
- الجنس x المؤهل	12.418	2	6.20	0.079	0.92
- الخبرة x المؤهل	662.509	4	165.62	2.120	0.08
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	
- الجنس x الوظيفة	52.013	2	26.00	0.333	0.71
- الخبرة xالوظيفة	131.601	4	32.90	0.421	0.79
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	80.468	2	40.23	0.515	0.59
- المؤهل x الوظيفة	326.815	3	108.93	1.394	0.24
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	155.116	2	77.55	0.993	0.37
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	93.667	3	31.22	0.400	0.75
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	14999.209	192	78.12		
- المجموع	481357.000	227			

7. مجال إجراء التشخيص الموقفي

تم استخراج قيم F للعوامل الأربعة في الدرجة الكلية على هذا المجال، وكانت قيم ف كما يلي: الجنس (0.047)، والخبرة (0.070)، والمؤهل (2.626)، والوظيفة (1.072)، ولم تظهر فروق دالة في هذا المجال تعزي إلى هذه العوامل، وبلغت مستويات الدلالة المناظرة لقيم ف: الجنس (0.82)، والخبرة (0.93)، والمؤهل (0.07)، والوظيفة (0.34)، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة بين العوامل ويوضح ذلك الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال إجراء التشخيص الموقفي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	6.964	1	6.96	0.047	0.82
- الخبرة	20.634	2	10.31	0.070	0.93
- المؤهل	776.153	2	388.07	2.626	0.07
- الوظيفة	316.857	2	158.42	1.072	0.34
- الجنس x الخبرة	130.838	2	65.41	0.443	0.64
- الجنس x المؤهل	57.955	2	28.97	0.196	0.82
- الخبرة x المؤهل	1072.745	4	268.18	1.815	0.12
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	234.225	2	117.11	0.793	0.45
- الخبرة xالوظيفة	347.937	4	86.98	0.589	0.67
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	282.979	2	141.48	0.958	0.38
- المؤهل x الوظيفة	387.151	3	129.05	0.873	0.45
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	118.417	2	59.20	0.401	0.67
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	336.756	3	112.25	0.760	0.51
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	0.000	0	-	-	-
- الخطأ	28370.609	192	147.76		
- المجموع	995225.000	227			

8. مجال تطوير الخطط الإستراتيجية

تم استخراج قيم الإحصائي F ومستويات الدلالة لمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة، في المجموع الكلي لدرجات التحسين في هذا المجال، وكانت قيم F بالنسبة لهذه العوامل: الجنس (0.126)، والخبرة (0.422)، والمؤهل (2.369)، والوظيفة (1.780) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا، إذا كانت مستويات الدلالة لهذه العوامل على النحو الآتي: الجنس (0.73)، والخبرة (0.65)، والمؤهل (0.09)، والوظيفة (0.17)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة لهذه العوامل ويوضح ذلك الجدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال تطوير الخطط الإستراتيجية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	4.411	1	4.41	0.126	0.73
- الخبرة	29.513	2	14.75	0.422	0.65
- المؤهل	165.626	2	82.81	2.369	0.09
- الوظيفة	124.462	2	62.23	1.780	0.71
- الجنس x الخبرة	31.198	2	15.59	0.446	0.64
- الجنس x المؤهل	20.760	2	10.38	0.297	0.74
- الخبرة x المؤهل	274.463	4	68.61	1.963	0.10
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	153.773	2	76.88	2.200	0.11
- الخبرة xالوظيفة	74.716	4	18.67	0.534	0.71
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	99.781	2	49.89	1.427	0.24
- المؤهل x الوظيفة	52.940	3	17.64	0.505	0.67
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	2.760	2	1.38	0.039	0.96
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	132.108	3	44.03	1.260	0.82
- - الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	6711.340	192	34.95		
- المجموع	221771.000	227			

9. مجال إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية

تم استخراج قيم F ومستويات الدلالة لمعرفة أثر العوامل الأربعة في الدرجة الكلية لهذا المجال وكانت قيم F لهذه العوامل: الجنس (0.067)، والخبرة (0.429)، والمؤهل (0.584)، والوظيفة (0.885). أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى هذه العوامل، فقد كانت مستويات الدلالة المناظرة على النحو الآتي: الجنس (0.79)، والخبرة (0.65)، والمؤهل (0.55)، والوظيفة (0.41). كما لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة بين العوامل المذكورة ويوضح ذلك الجدول (13).

جدول (13): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	6.705	1	6.70	0.067	0.79
- الخبرة	86.092	2	43.04	0.429	0.65
- المؤهل	117.127	2	58.56	0.584	0.55
- الوظيفة	177.613	2	88.80	0.885	0.41
- الجنس x الخبرة	98.370	2	49.18	0.490	0.61
- الجنس x المؤهل	259.790	2	129.89	1.295	0.72
- الخبرة x المؤهل	709.032	4	177.25	1.767	0.13
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	479.284	2	239.64	2.388	0.09
- الخبرة xالوظيفة	244.746	4	61.18	0.610	0.65

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	229.138	2	114.56	1.142	0.32
- المؤهل x الوظيفة	269.918	3	89.97	0.897	0.44
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	7.601	2	3.800	0.038	0.96
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	353.921	3	117.97	1.176	0.32
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	19265.455	192	100.34		
- المجموع	670184.000	227			

بعد الكفايات

1. مجال تقييم الحاجات.

لمعرفة أثر عوامل الجنس، والخبرة، والمؤهل، والوظيفة في الدرجة الكلية على هذا المجال، تم استخراج قيم Fلكل عامل وكانت قيمته: الجنس (0.088)، والخبرة (0.267)، والمؤهل (0.923)، والوظيفة (0.909). ولم تشر النتائج إلى فروق دالة إحصائيا بالنسبة لهذه العوامل إذ بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.76)، والخبرة (0.76)، والمؤهل (0.93)، والوظيفة (0.40)، كما أن النتائج لم تظهر فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة بين هذه العوامل المذكورة ويوضح ذلك الجدول (14).

جدول (14): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال تقييم الحاجات

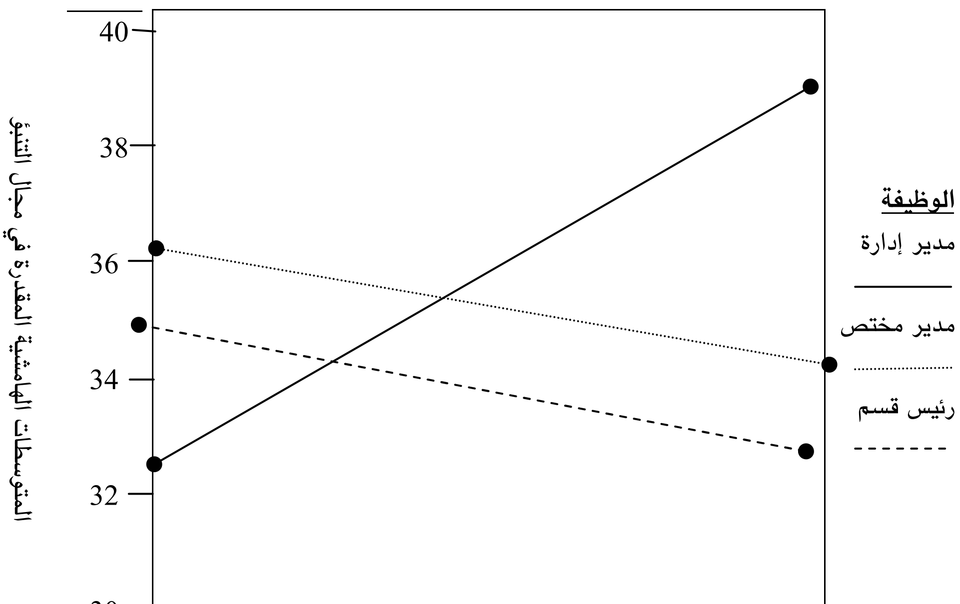
المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	15.062	1	15.06	0.088	0.76
- الخبرة	91.482	2	45.74	0.267	0.76
- المؤهل	316.705	2	158.35	0.923	0.93
- الوظيفة	311.986	2	155.99	0.909	0.40
- الجنس x الخبرة	98.923	2	49.46	0.828	0.75
- الجنس x المؤهل	215.797	2	107.89	0.629	0.53
- الخبرة x المؤهل	1188.832	4	297.20	1.733	0.14
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	784.969	2	392.48	2.288	0.10
- الخبرة xالوظيفة	717.931	4	179.48	1.046	0.38
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	255.014	2	127.50	0.743	0.47
- المؤهل x الوظيفة	102.771	3	34.25	0.200	0.89
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	79.897	2	39.94	0.233	0.79
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	339.097	3	113.03	.659	0.57
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	32932.353	192	171.52		
- المجموع	1242661.000	227			

2. مجال التنبؤ

تم استخراج قيم F لكل عامل وكانت قيمته: الجنس (0.101)، والخبرة (0.146)، والمؤهل (0.310)، والوظيفة (1.159). ولم تشر النتائج إلى فروق دالة إحصائيا بالنسبة لهذه العوامل، فقد بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.75)، والخبرة (0.86)، والمؤهل (0.73)، والوظيفة (0.31). كما أن النتائج لم تظهر فروقاً دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات المختلفة الممكنة باستثناء تفاعل الجنس مع الوظيفة فقد بلغت قيمة F لتفاعل الجنس مع الوظيفة (5.744) بمستوى دلالة (0.004) ويوضح ذلك الجدول (15). كما يبين الشكل (1) الرسم البياني لتفاعلات الجنس والوظيفة.

جدول (15): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال التنبؤ

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
- الجنس	4.626	1	4.626	0.101	0.75
- الخبرة	13.394	2	6.69	0.146	0.86
- المؤهل	28.392	2	14.19	0.310	0.73
- الوظيفة	106.286	2	53.14	1.159	0.31
- الجنس x الخبرة	9.819	2	4.90	0.107	0.89
- الجنس x المؤهل	80.240	2	40.12	0.875	0.41
- الخبرة x المؤهل	253.038	4	63.25	1.380	0.24
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	526.650	2	263.32	5.744	0.00
- الخبرة xالوظيفة	383.206	4	95.80	2.090	0.08
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	129.771	2	64.88	1.415	0.24
- المؤهل x الوظيفة	110.574	3	36.85	0.804	0.49
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	126.937	2	63.46	1.384	0.25
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	208.142	3	69.38	1.513	0.21
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	8802.217	192	45.84		
- المجموع	278076.000	227			



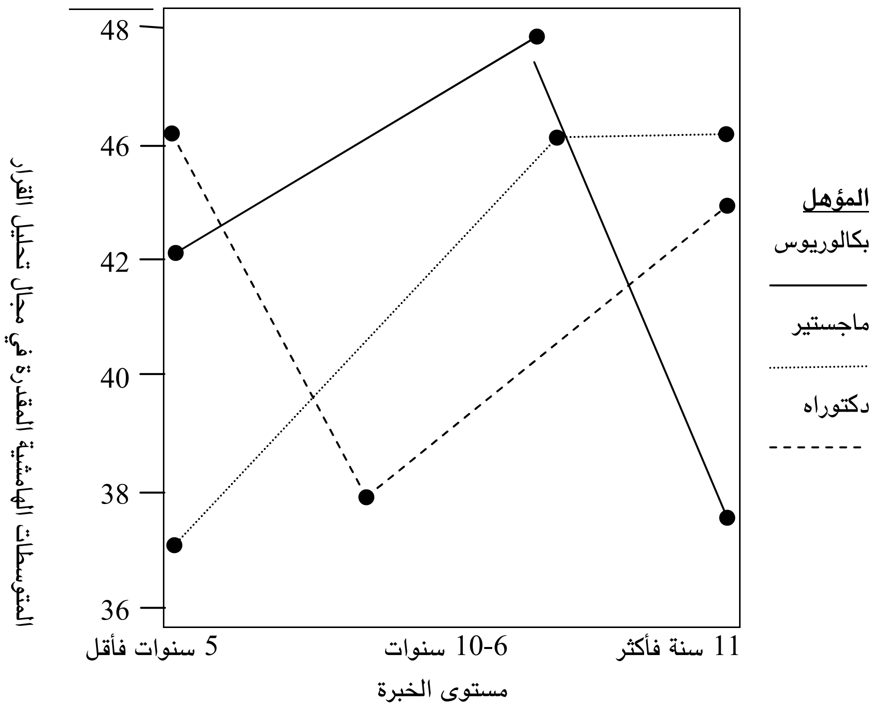
الشكل (1): الرسم البياني لتفاعل الوظيفة والجنس في مجال التنبؤ

3. مجال تحليل القرار

ولمعرفة أثر العوامل في الدرجة الكلية لهذا المجال، تم استخراج قيمة F لكل عامل وكانت قيمته: الجنس (0.282)، والخبرة (0.090)، والمؤهل (1.638)، والوظيفة (0.762). ولم تشر النتائج إلى فروق دالة إحصائيا تعزى إلى العوامل، إذ بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.59)، والخبرة (0.91)، والمؤهل (0.19)، والوظيفة (0.46)، أما بالنسبة للتفاعلات بين هذه العوامل فلم تكن الفروق دالة باستثناء تفاعل الخبرة مع المؤهل فقد بلغت قيمة F لتفاعل الخبرة مع المؤهل (2.959) بمستوى دلالة (0.02)، ويوضح ذلك الجدول (16)، كما يبين الشكل (2) الرسم البياني لتفاعل الخبرة والمؤهل.

جدول (16): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال تحليل القرار

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
- الجنس	19.526	1	19.52	0.282	0.59
- الخبرة	12.406	2	6.20	0.090	0.91
- المؤهل	226.505	2	113.25	1.638	0.19
- الوظيفة	105.423	2	52.71	0.762	0.46
- الجنس x الخبرة	133.642	2	66.82	0.966	0.38
- الجنس x المؤهل	148.876	2	74.43	1.077	0.34
- الخبرة x المؤهل	818.323	4	204.58	2.959	0.02
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	129.417	2	64.70	0.936	0.39
- الخبرة xالوظيفة	350.313	4	87.57	1.267	0.28
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	48.710	2	24.35	0.352	0.70
- المؤهل x الوظيفة	52.324	3	17.44	0.252	0.86
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	16.477	2	8.23	0.119	0.88
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	74.312	3	24.77	0.358	0.78
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	13276.251	192	69.14		
- المجموع	421522.000	227			



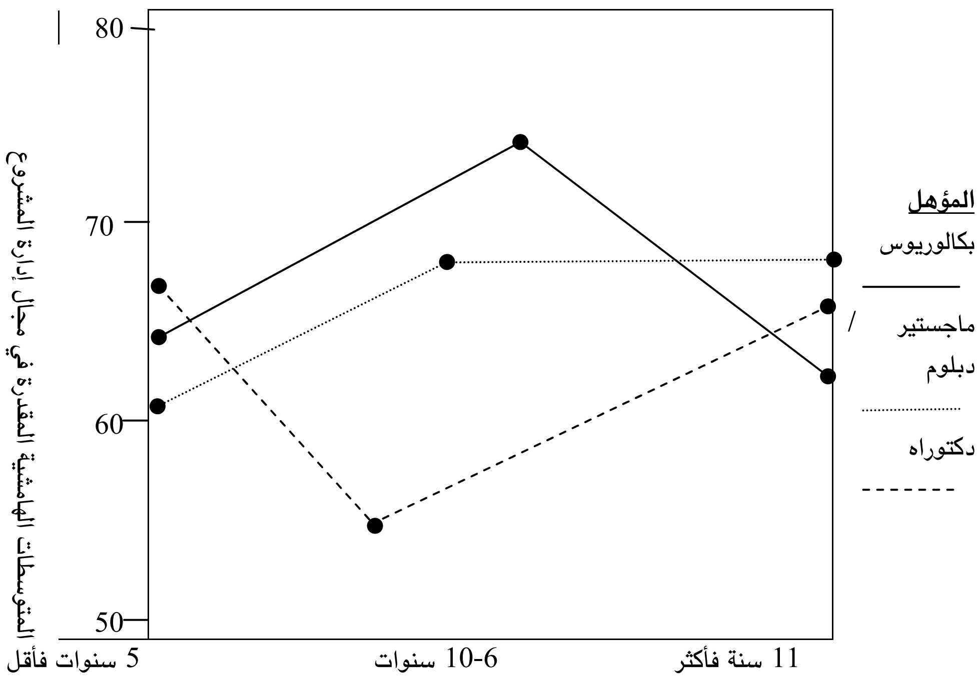
الشكل (2): الرسم البياني لتفاعل المؤهل والخبرة في مجال تحليل القرار

4. مجال إدارة المشروع

في هذا المجال تم إيجاد قيمة Fلكل عامل لتحليل أثرها في الدرجة الكلية لهذا المجال، وكانت قيمة F بالنسبة لهذه العوامل على النحو الآتي: الجنس (0.008)، والخبرة (0.473)، والمؤهل (1.307)، والوظيفة (1.029)، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى العوامل؛ إذ بلغت مستويات الدلالة: الجنس (0.93)، والخبرة (0.62)، والمؤهل (0.27)، والوظيفة (0.35)، كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعلات بين العوامل باستثناء تفاعل الخبرة والمؤهل؛ إذ بلغت قيمة F (2.454) بمستوى دلالة (0.042) ويوضح ذلك الجدول (17)، كما يبين الشكل (3) الرسم البياني لتفاعل الخبرة والمؤهل.

جدول (17): نتائج تحليل التباين لاستخراج دلالات الفروق في مجال إدارة المشروع

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
- الجنس	1.362	1	1.36	0.008	0.93
- الخبرة	169.633	2	84.81	0.473	0.62
- المؤهل	468.392	2	234.19	1.307	0.27
- الوظيفة	368.944	2	184.47	1.029	0.35
- الجنس x الخبرة	212.094	2	106.04	0.592	0.55
- الجنس x المؤهل	489.491	2	244.74	1.366	0.25
- الخبرة x المؤهل	1817.851	4	454.46	2.454	0.04
- الجنس x الخبرة x المؤهل	.000	0	-	-	-
- الجنس x الوظيفة	1002.329	2	501.16	2.797	0.06
- الخبرة xالوظيفة	1172.467	4	293.11	1.636	0.16
- الجنس x الخبرة x الوظيفة	509.524	2	254.76	1.422	0.24
- المؤهل x الوظيفة	350.753	3	116.91	0.652	0.58
- الجنس x المؤهل x الوظيفة	76.885	2	38.44	0.215	0.80
- الخبرة x المؤهل x الوظيفة	584.538	3	194.84	1.087	0.35
- الجنس x الخبرة x المؤهل x الوظيفة	.000	0	-	-	-
- الخطأ	34408.142	192	179.209		
- المجموع	1090560.00	227			



الشكل (3): الرسم البياني لتفاعل الخبرة والمؤهل في مجال إدارة المشروع

.للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما مكونات المشروع المراد إدخاله لوزارة التربية والتعليم لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تطوير المشروع وذلك على النحو الآتي:

أولاً: اسم المشروع: تدريب المخططين التربويين لمرحلة التعليم الأساسي.

ثانياً: غايات المشروع: تمكين المشاركين من اكتساب المعارف الضرورية، والمهارات، والوعي بأبعاد القيم في عمل التخطيط.

ثالثاً: الفئة المستهدفة: مديرو الإدارات والمديرون المختصون ورؤساء أقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

رابعاً: محتوى المشروع: وقسم إلى الأهداف والإستراتيجيات، والواقع الموجود، والفجوة (الفارق بين الواقع والمأمول تطبيقه، وعبر عنها بمتوسط درجات الحاجة للتحسين)، بالإضافة إلى الزمن والكلفة، كما هو مبين تالياً:

الأهداف والإستراتيجيات	الفجوة	الفجوة %	الواقع %	*الزمن	الكلفة بالدينار
التخطيط للتخطيط	3.8282	%76.56	%23.44	15x6	3600
مأسسة وظيفة التخطيط	3.9476	%78.95	%21.05	15x8	4800
بناء الأساس الإستراتيجي	3.7640	%75.28	%24.72	15x10	6000
إجراء التشخيص الموقفي	3.8282	%76.56	%23.44	15x12	7200
تطوير الخطط الإستراتيجية	3.8331	%76.66	%23.34	15x4	2400
إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية	3.8125	%76.25	%23.75	15x8	4800
تقييم الحاجات	3.8340	%76.68	%23.32	15x14	8400
التنبؤ	3.8130	%76.26	%23.74	15x8	4800
تحليل القرار	3.8422	%76.84	%23.16	15x12	7200
إدارة المشروع	3.7770	%75.54	%24.46	15x14	8400

*(أسبوع×ساعة)

وسائل التدريب: يتم التدريب من خلال الطرائق والأساليب الآتية:

- المحاضرات - المناقشة والحوار
- التقارير والبحوث - التمارين التدريبية

الوقت اللازم لتنفيذ المشروع:

يحتاج المشروع لتنفيذه (96) أسبوعا، (1440 ساعة).

كلفة المشروع:

تبلغ كلفة المشروع (57600) دينار أردني.و تم تحديد كلفة المشروع بناء على الأجور المتوقعة للمحاضرين والمنفذين.

للاجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: ما قدرة المشروع على العمل؟

بسبب طول مدة المشروع، وكلفته العالية، وصعوبة تجريبه، فقد اكتفي للتحقق من صدقه بعرضه على ثمانية محكمين من الاساتذة الجامعيين ذوي الخبرة في مجالي الادارة التربوية والتخطيط التربوي، ثلاثة منهم عملوا وزراء للتربية والتعليم في الاردن. وقد اشارت تحكيماتهم إلى أن قابلية المشروع للنجاح عالية، وهناك توقع أن يعمل بشكل ممتاز.

مناقشة نتائج السؤالين الاول والثاني:

أشارت حسابات متوسطات الدرجات التي يحتاج إليها في تطوير عمليات التخطيط وكفاياته، إلى وجود حاجة كبيرة لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي. ويتضح ذلك من قيم متوسطات درجات الحاجة للمجالات، إذ أن معظمها مرتفعة وتراوحت بين 3.7640 في حدها الأدنى لمجال "بناء الأساس الإستراتيجي" و3.9476 في حدها الأعلى بالنسبة لمجال "مأسسة وظيفة التخطيط". وتتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة فريجات (Fraijat, 1986) فيما يخص بند نقص الموارد المادية والبشرية، وإلى انعدام المعايير الجيدة في إختيار البرامج التربوية. واتفقت هذه النتائج مع دراسات المهيدات (2001)، والمحيسن (1994)، ودراسة هامبرايت وديامنتس (Hambright & Diamentes 2000)، والتي أشارت إلى التمويل غير الملائم لعمليات التخطيط، وضعف الإلتزام بالتخطيط، وضعف المشاركة في التخطيط، وعدم مرونة الخطط كعوائق أساسية لعمليات التخطيط الإستراتيجي. واتفقت نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة ديفيس (Davies, 2004) بالنسبة للمظاهر الدالة على التركيز الإستراتيجي في المدارس الإبتدائية والثانوية؛ كتطوير مقاييس إستراتيجية، وعدم الموافقة على الأوضاع الراهنة، وتبني شبكة اتصالات، وإستخدام تقنيات تخطيط متطورة.

وجاء في المرتبة الثانية من حيث إلحاح الحاجة للتحسين مجال "تحليل القرار"، إذ بلغ متوسطه 3.8422 وبنسبة مئوية تساوي 76.84%، وبانحراف معياري مقداره (.05)، ويمثل هذا الإنحراف أقل إنحراف معياري في مجالات أداة الدراسة العشرة، الأمر الذي يشير إلى شبه إجماع بين المعنيين كافة في التخطيط التربوي بعامة، وفي التخطيط الإستراتيجي بخاصة، على حاجاتهم الملحة إلى المهارات والكفايات والتسهيلات اللازمة لهم فيما يتعلق بصناعة القرار التربوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسين (1992)، والتي أشارت إلى تدني نسبة ممارسة مديري التربية والتعليم في الأردن في مجالات صنع القرار التربوي. وفي بعد الكفايات جاء هذا المجال في المرتبة الأولى من حيث درجة إلحاح الحاجة. وجاء مجال تقييم الحاجات في المرتبة الثالثة من حيث إلحاح درجة الحاجة؛ إذ بلغت قيمة متوسط درجات هذا المجال (3.8340)، وهذا يؤشر إلى أن الواقع يمثل حوالي (24%) من المأمول (الوضع الأمثل) ويمثل هذا ضعفا في ممارسات المخطط التربوي ونقصا في الإمكانات المتوافرة للتخطيط الفاعل. وجاء

مجال تطوير الخطط الإستراتيجية في الدرجة الرابعة من حيث الأهمية ودرجة الحاجة إلى التحسين؛ إذ بلغ متوسط درجات المجال (3.8331) بنسبة مئوية تساوي (76.66%). وجاء في المرتبة الخامسة كل من مجال "التخطيط للتخطيط" ومجال "إجراء التشخيص الموقفي"

ولعل الواقع الضعيف لممارسات التخطيط التربوي مرده ضعف صياغه، أو ركاكة ما سمي برؤية النظام التعليمي، كما وردت في مؤتمر التعليم في أردن المستقبل من 15-2002/16، إذ أن ما سمي "برؤية ورسالة" في وثيقة المؤتمر لا يشكل رؤية مثالية، أو رسالة محددة متقنة الصياغة؛ وبينما تخلو أدبيات ووثائق التخطيط في الوزارة من أية إشارة لرؤية ورسالة نظام التعليم الأساسي، نجدها تصوغ رؤية لمشروع تطوير خريطة مدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2003). وقد يعزى ضعف فاعلية التخطيط التربوي إلى انخفاض كفاءة نظام المعلومات التربوية. ففي الوزارة يستغرق إعداد التقرير الأحصائي السنوي (2-3) سنوات، كما أن بيانات هذا التقرير ليست دقيقة وليست معيارية وذلك فيما يتعلق بأعداد المدارس والغرف الصفية، إذ يلاحظ أن التقرير يجمع مدارس ذات غرفة صفية أو غرفتين إلى مدارس بها (50) غرفة. وفي الواقع، لم يعثر الباحث على رسالة واضحة المعالم أو رؤية لنظام التعليم الأساسي، كما وإن المتفحص لما سمي برسالة النظام التعليمي (نظام التعليم العام) يجدها تخلو من ذكر العناصر الأساسية للرسالة وهي: لم وجدت الوزارة أصلا، ماذا تعمل الوزارة، ولمن تقدم خدماتها، وكيف تنجز مهمتها؟ كما أن رؤية النظام التعليمي لا تشير إلى الوجهة التي تتجه إليها الوزارة في خططها المستقبلية. وجاء في المرتبة السابعة من حيث إلحاح درجة الحاجة مجال التنبؤ بمتوسط (3.8130) وبنسبة مئوية مقدارها (76.26%). ويعزى ذلك إلى النقص الشديد في المهارات والكفايات الفنية الأساسية في عمل المخطط، وهذه الحاجات تتمثل في المهارات المتعلقة بالجوانب الفنية والتطبيقية في عمل التخطيط كإجراء الإسقاطات، والتنبؤات، وإستخدام أساليب التخطيط المختلفة، والإستخدام الفاعل لتكنولوجيا الإتصالات، وتوظيفها في إجراء التنبؤات، وعمل الإسقاطات، وفي تحليل البيانات الإحصائية. وجاء في المرتبة الثامنة مجال "إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية" ويبدو أن هذه الحاجات مرتبطة بالحاجة للموارد المادية والمالية التي تحتاجها دوائر وزارة التربية بشكل عام، كما أن ذلك يشير إلى عدم توفر وصف وظيفي دقيق وواضح يبين مسؤوليات العاملين في التخطيط التربوي. وجاء في المرتبة التاسعة مجال "إدارة المشروع"، يليه في المرتبة الأخيرة مجال "بناء الأساس الاستراتيجي". ومع ذلك تبقى الحاجة مرتفعة وكبيرة للمجالات جميعها إذ أن الفرق بين أعلى النسب المئوية لمتوسطات درجة الحاجة لا يتجاوز (3.67%). واتفقت النتائج مع دراسة هورين، وآخرين (Horen, Leaf, & Pinnawala, 2004) والتي حددت الكفايات المهمة المطلوبة للمخططين والتي يجب تضمينها في تعليم المخططين، والمصنفة ضمن القرائيات التحليلية، والفنية، والسياسية، والإجتماعية، كما أسماها الباحثون. كما اتفقت النتائج مع تصنيف ساندركوك (Sandercock) لكفايات المخطط والتي تم تجميعها في خمس قرائيات. واتفقت مع دراسة المحيسن (1994)، وحداد (1992) من حيث الحاجة الملحة لتطوير كفايات العاملين في التخطيط، وتطوير عمليات وأساليب التخطيط في التنبؤ وتقييم الاحتياجات، ومع دراسة مهيدات (2001) والتي أظهرت وجود مشاركة قليلة للقادة التربويين في وزارة التربية في التخطيط التربوي.

كما اتفقت النتائج مع دراسة ليهتونين (Lehtonen , 2001) والتي توصلت إلى الكفايات الأساسية التي يجب تضمينها في مدارس التخطيط في إيرلندا، والمجر، ومالطا، والتي اشتملت على الكفايات التحليلية، والرؤيوية، والإبداعية، والإجتماعية، والتواصلية، وعبر الثقافية. واتفقت مع دراسة المعهد الملكي البريطاني لتخطيط المدن، في تحديدها للمهارات والكفايات الأساسية المطلوبة للمخطط في عمله (Rtpi, 2002). وتتفق نتائج تقييم الحاجات من كفايات التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي مع نتائج دراسة عليوه (1995)، والتي كشفت عن الحاجات في مجالات التنبؤ، وتقييم الحاجات وتحليل القرار وإدارة المشروع. واختلفت نتائج الدراسة جزئيا مع دراسة عليوه (1995) من حيث ترتيب الحاجات التدريبية إذ أن ترتيب حاجات التدريب في مجالات كفايات التخطيط كان على النحو الآتي: تحليل القرار، تقييم الحاجات، فالتنبؤ، وإدارة المشروع، بينما كان الترتيب في دراسة عليوه: التنبؤ، وتقييم الحاجات، وتحليل القرار، وإدارة المشروع. واتفقت النتائج مع دراسة مهيدات (2001) من حيث انخفاض مستوى ممارسة القادة التربويين للتخطيط التربوي، واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عليوه (1995)، من حيث درجة الحاجة للتحسين؛ ففي هذه الدراسة كانت درجة الحاجة مرتفعة نسبيا، ولعل ذلك مرده اختلاف الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة عن الخصائص الديموغرافية لعينة دراسة كل من عليوه، وكذلك اختلاف تصميم الأداة في هذه الدراسة والتي تقيس درجة الحاجة مباشرة من وجهة نظر المستجيب. كما أن تقدير درجة الحاجة في هذه الدراسة يختلف شكليا عن تقدير الدراسات السابقة التي عمدت إلى تقدير متغيري درجة الأهمية، ودرجة الممارسة ومن ثم إيجاد الفرق بينهما كمقياس لدرجة الحاجة. وفي هذه الدراسة افترض أن درجة الأهمية هي (5) لكل الفقرات باعتبارها تمثل مهمة أو عملية فرعية من مهام وعمليات التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي. لقد تبين من تطبيق أداة الدراسة على مجموعة كبيرة نسبيا من القادة التربويين وجود حاجة كبيرة للتحسين في عمليات التخطيط، والتي تتوافق تماما مع عمليات التخطيط الإستراتيجي المنصوص عليها في أدبيات التخطيط. ونظراً لمعامل الثبات الكبير لبعد العمليات فإن المراحل المذكورة وبتسلسلها الوارد في الأداة تصلح لأن تكون أنموذجا مقترحا للتخطيط الإستراتيجي لمرحلة التعليم الأساسي يجدر تطبيقة في وزارة التربية والتعليم.

مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

والذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى $\alpha \leq 0.05$ في تقديرات أفراد المجتمع لدرجات التحسين، تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في الإدارة، والمؤهل العلمي، والوظيفة ؟

فقد أشارت نتائج تحليل التباين الرباعي للدرجة الكلية للإختبار، ولدرجة بعد العمليات، ودرجة بعد الكفايات، ولدرجات المجالات المختلفة، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا باستثناء فروق ثلاثة في مجال التنبؤ تعزى إلى تفاعل الجنس والوظيفة، وفي مجال تحليل القرار تعزى إلى تفاعل المؤهل والخبرة، وفي مجال إدارة المشروع تعزى إلى تفاعل المؤهل والخبرة؛ الأمر الذي سوّغ دمج مستويات التصنيف جميعها في مجموعة واحدة يستهدفها المشروع بصرف النظر عن العوامل الديموغرافية التي استخدمت في تصنيف أفراد المجتمع، وبذا فإن الفئة المستهدفة بالمشروع هي أفراد المجتمع جميعهم ويطبق المشروع عليهم معا في آن واحد. واتفقت النتائج مع دراسة العفيف (2005)، فيما يتصل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في إدراك المديرين لدرجة الحاجة للتحسين في عمليات التخطيط تعزى إلى اختلاف متغيرات الجنس والمؤهل والوظيفة، واتفقت نتائج الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة عليوه (1995) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجة قدرة العاملين على ممارسة كفايات التخطيط التربوي اللازمة لعملهم ودرجة أهميتها بالنسبة لهم تعزى لطبيعة العمل والمؤهل ومستوى الخبرة، والجنس. كما اتفقت النتائج مع دراسة الشبول (2005) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة التخطيط تعزى لمتغيرات المؤهل، والمستوى الوظيفي. واتفقت مع دراسة حرحوش وشريف (2003) التي بينت عدم وجود فروق دالة في التفكير الإستراتيجي بين المدير التنفيذي، والمدير العام في الشركات الخاصة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العاملين في الإدارات الوظيفية يمارسون مهام محددة معظمها مهام روتينية تشغيلية، ويقتصر تخطيط هؤلاء على إعداد خطط سنوية، أو تكتيكية، كما أن ممارستهم لعمليات التخطيط لا ترتبط بمؤهلاتهم التي تبتعد كثيراً عن حقل التخطيط التربوي، وأن برامج تنمية الموظفين تفتقر إلى تعليم المخططين الكفايات الأساسية اللازمة لعملهم. ولعل عدم وجود الفروق مردّه إدراك أفراد الدراسة أن عملهم في الأساس لا يقوم على رؤية مثالية للتعليم بعامة، وللتعليم الأساسي بخاصة، وقد اتضح ذلك من درجات التحسين العالية نسبيا التي يحتاج اليها في عمليات التخطيط، وفي كفايات المخطط التربوي.كما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة هاولي وهاولي (Howley & Howely ,2006) والتي توصلت إلى أن المديرين ذوي الخبرة الأقل فضلوا مقاربة التخطيط الإستراتيجي أكثر من المديرين ذوي الخبرة الأكثر، والتي أظهرت أيضا فروقا بين تقديرات الذكور والإناث للتخطيط التدرجي (Incremental Planning) بتقديرات تفضيل أعلى للإناث. واختلفت الدراسة جزئياً مع دراسة قسايمه (1995) والتي أظهرت فروقا دالة في مستوى التفكير الإستراتيجي تعزى لمتغيري الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي. كما اختلفت مع دراسة كاباكوف (1998, Kabacoff) والتي أظهرت اختلافا في بعض كفايات ومهارات التخطيط والقيادة بين الذكور والإناث.

مناقشة نتائج السؤالين الرابع والخامس:

بعد تعرف واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي ودرجة الفروق في ممارسة المخطط التربوي للعمليات والكفايات، تم بناء المشروع على ركائز ثلاث هي: المواصفات، والوقت، والكلفة. وقد جاء المشروع متناسقا، فقد تم عرض الأهداف والإستراتيجيات ومن ثم تمت الإشارة إلى الواقع الذي عليه حال التخطيط للتعليم الأساسي، وما يؤمل الوصول اليه من تحقيق تلك الأهداف والاستراتيجيات، إذ تم اعتبار أن النسب المئوية والأوساط الحسابية لمجالات البحث تمثل الواقع الفعلي لدرجة الحاجة إلى التحسين في مكونات نظام التخطيط التربوي، واعتبرت درجة الحاجة ممثلة للفارق بين الواقع والمأمول حدوثه، وتم أخذ جميع الفقرات التي كان متوسط درجة التحسين لها يزيد على ثلاثة كعناصر تمثل أهداف المشروع واستراتيجياته. كما اقترح الباحث الفترة الزمنية الممكنة لتحقيق أهداف كل مجال على حدة، وقدرت الكلفة المادية لكل هدف بافتراض أن كل أسبوع يتضمن (15) ساعة تدريبية وبكلفة قدرت بـ (40) ديناراً أردنياً لكل ساعة. وقد بلغ الوقت الإجمالي اللازم لتنفيذ المشروع (96) أسبوعاً، وقدرت كلفة المشروع بناء على الأجور المتوقعة للمحاضرين والمنفذين. ويرى الباحث أن هناك تناسقاً بين أجزاء المشروع يؤدي إلى قوة وعمق في تنفيذه على أرض الواقع في وزارة التربية والتعليم وما في حكمها من مؤسسات تعليمية مماثلة، كما أن هناك مرونة وسهولة في تطبيق المشروع وإمكانية عمله؛ إذ تشير النتائج التي أسفرت عنها تحكيمات الخبراء إلى أن قابلية المشروع للنجاح عالية، وهناك توقع أن يعمل بشكل ممتاز.

التوصيات:

بناء على نتيجة الاجابة عن السؤالين الأول والثاني يوصي الباحث بما يلي:

- تبني وزارة التربية والتعليم لمراحل عمليات التخطيط حسب تسلسلها الوارد في مجالات أداة الدراسة، كأنموذج للتخطيط الفاعل، وبالذات في عملية التخطيط الإستراتيجي.
- قيام وزارة التربية والتعليم بمأسسة رؤية واضحة مثالية للتعليم الأساسي في الأردن.
- إعداد إستراتيجيات فاعلة تسهم في تحقيق أهداف التربية للجميع كما وردت في مؤتمر داكار.
- وضع معايير علمية لتعيين المخططين التربويين في وزارة التربية والتعليم باعتبار التخطيط مهنة لها قواعدها وأخلاقياتها.
- إيجاد وحدات متخصصة بالتخطيط الإستراتيجي في مركز الوزارة، وفي المحافظات.

وبناء على نتيجة الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس يوصي الباحث بما يلي:

- تبني المشروع المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وإدخاله حيز التنفيذ في وزارة التربية والتعليم، وما في حكمها من سلطات تربوية تقدم خدمات التعليم الأساسي.

المصادر والمراجع

أبو بكر، مصطفى. (2000). **التفكير الإستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية.** القاهرة: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو جامع، إبراهيم. (1999). **تحديد الأولويات التربوية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البسام، ابتسام والمتبولي، صلاح الدين. (2004). **التعليم للجميع في الوطن العربي.** (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

البواب، حسني. (1994). **مؤشرات تطوير نظام التعليم الأساسي في الأردن في ضوء التجارب المتميزة لتطبيقات التعليم الأساسي في بعض دول العالم.** اطروحة دكتوارة غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

حداد، اميل. (1992). **تقويم التخطيط التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحراحشة، محمد. (2003). **مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط إتخاذ القرار.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

حرحوش، عادل وشريف، طارق. (2001). تشخيص انماط التفكير الإستراتيجي لدى الإدارة العليا والوظيفية لدى عينة من الشركات المساهمة الخاصة – العراق. **المجلة العربية للإدارة**، 21 (1).

الحسين، خالد. (1992). **فهم مديري التربية والتعليم في الأردن لعملية التخطيط ودرجة ممارستهم لها في عملهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خير، سناء، (1999). **تطوير خطة لرفع كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشبول، منذر.(2005). **واقع الإدارة الإستراتيجية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وبناء أنموذج لتطويرها.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العفيف، امجد. (2005). **العوامل المؤثرة في التخطيط الإستراتيجي في الاجهزة الحكومية الأردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عليوة، خولة. (1995). **تقييم كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قسايمه، محمد. (1995). **ارتباط السياسة التربوية بعملية التخطيط التربوي كما يدركه الإداريون التربويون في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كيميرر وويندام. (2003). **التخطيط التربوي، تحليل وإتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية.** ترجمة محمد امين، عاطف أبو زينه، باريس: اليونسكو.

الليمون، نواف. (2000)، **التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لاقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق

المحيسن، معن. (1994). **تطوير خطة تربوية لاعداد التشكيلات المدرسية في مدارس وزارة التربية والتعليم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لسنوات 1994/1993 – 2004/2003.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مهيدات، فالح. (2001). **درجة مشاركة القادة التربويين في التخطيط التربوي في محافظة اربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2003). **مشروع اصلاح التعليم للاقتصاد المعرفي.** عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (1994). **قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994.** عمان، الاردن.

وزارة التربية والتعليم. (2003). **التقرير الأحصائي التربوي للعام الدراسي 2003/2002.** عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم.(2002). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن.** عمان، الأردن.

اليونسكو. (1990). **المؤتمر العالمي حول التربية للجميع: هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية.** جوميتيان، تايلاند. ص ص 14-15.

McHenry & Achilles. (2002.February). A District Level Planning Model. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators*, San Diego, CA.

Mcnamara. (1999). Checklist for a Planning Assessment for Nonprofit Organiations. Authenticity Consulting, Retrieved from: *http://Mamagementhelp.org.*

Paris, K. (2000). *A Collection of Planning Corner Articles. Office of Quality Improvement, UW-Madison.*

Paris,K.(2003).Strategic Planning in the University, Retrieved from *http://www.Wisc edu/improve/strplan.*

Rtpi. (2002). The Education of Planners. Retrieved from *http://www.Rtpi.org.uk, the Royal Town Planning Institute, U.K.*

Sandercock. (1999). Expanding the Language of Planning: A Meditation on Planning Education for the Twenty – First Century. *European Planning Studies*, 7(5), 533-544.

Strategic Futures.(2001). Strategic Planning Process Self-Assessment Questionnaire for Government/Federal Agencies.Retrieved from *http://www.Strategicfutures.com/articles/stratpin/gov/quesgov*

Tennant & Roberts. (2001). Hoshin Kanri: Technique for Strategic Quality Management. *Quality Assurance*, (8), 77-90.

Baldwin, (1994). Implementing Strategic Planning in Public School Setting. Case Study. Unpublished Doctoral Dissertation, *DAI-A*, 55(4), 807.

Davies, B. (2004). Developing the Strategically Focused School. *School Leadership Management*, 24(1), 11-27.

Finnconsult، OY. (2000). *Guidelines for Project Planning: Monitoring and Reporting*. Ministry for Foreign Affairs of Finland, Finland.

Fraijat, G. (1987). Educational Planning Process at the National Level in Jordan. Unpubilshed Doctoral Dissertation, *DAI-A*, 47(10), 3685.

Hambright & Grant. (2004). An Analysis of Prevailing k-12 Educational Strategic Planning Models. *Education*, 125(1), 97-103.

Hambright &Diamentes. (2004). Definitions, Benefits, and Barriers of K-12 Educational Strategic Planning. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 233-239.

Horen, Leaf & Pinnawela. (2004). Localizing a global Discipline. *Journal of planning Education and Research*. 23(3), 255-268. *http://www.findarticles.com/p/Seach.*

Howley & Howley. (2006). Principals approach planning.educational studies department, Ohio University. Retrieved from: *http://oak.cats.ohiou.edu.*

Kabacoff, Robert. (1998). *Gender Differences In Organizational Leadership*. Management Research group, Portland Maine, USA.

Kaufman, R., Herman, J. (1991). Strategic Planning for a Better Society. *Educational Leadership*, 48(7), 4-8.

Lane. (2005). creating an effective strategic plan for the school district. *Journal of Instructional Psychology*, 32(4).

Lashway, L. (1997). Visionary Leadership. *Eric Digest No. 110.*

Lehtonen, H. (2000). Community Planning. Modern Concepts of Expertise and Planning Competencies of the Future.Retrieved from: *http://www.tkk.fi/yksikt/YTK/julkaicu/commplan.html.*

Lewis. (2002). Nonprofit Organizational Assessment Tool. Retrieved from *http://www.wwex.edu/li/learner/ assess1.htm.*

Liedtka, J.M. (1998). Strategic Thinking: Can it be taught? *Long Range Planning*. 3 (1), 120-129.

Lyle Flint. (1997). Systems Theory Retrieved from: *http://www.bus.edulclasses/flint/systems.htm.*

Magnen. (1991). *Education Projects: Elaboration, Financing and Management.* UNESCO: International Institute for Educational Planning.

ملحق: (اداة الدراسة)

يرجى وضع دائرة حول العدد الذي يشير إلى درجة الحاجة إلى التحسين التي تحتاجها دائرتك /وزارتك لكي تعمل بفاعلية في خطوة التخطيط تلك، أو في مجال التخطيط.

عمليات التخطيط	درجة الحاجة إلى التحسين				
التخطيط للتخطيط (مرحلة ما قبل التخطيط)	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
- توجيه مجلس التربية والتعليم نحو التخطيط.	5	4	3	2	1
- توجيه الوحدات الإدارية نحو التخطيط.	5	4	3	2	1
- إنشاء فريق للتخطيط.	5	4	3	2	1
- الاستعداد المنظمي للتخطيط في الدائرة.	5	4	3	2	1
- الإلتزام بعملية التخطيط.	5	4	3	2	1
- تحديد الأهداف المتوقع إنجازها من عملية التخطيط.	5	4	3	2	1
- تنظيم الإجتماعات اللازمة للتخطيط.	5	4	3	2	1
- تحديد أصحاب الشأن (الأفراد، والمجموعات، والمنظمات المؤثرين في التخطيط والمتأثرين به).	5	4	3	2	1
- تدريب فريق التخطيط.	5	4	3	2	1
- تشجيع الإبداع من جانب المشاركين في التخطيط.	5	4	3	2	1
- تثقيف أصحاب الشأن بالمتطلبات المستقبلية في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- تمثيل أصحاب الشأن في فريق التخطيط في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- الإستعانة بمستشار أو أكثر في التخطيط عند الحاجة.	5	4	3	2	1

مأسسة وظيفة التخطيط:	درجة الحاجة إلى التحسين				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
- تحمل مديري الإدارات العليا المسؤولية الرسمية تجاه التخطيط.	5	4	3	2	1
- إعطاء أولوية للتخطيط.	5	4	3	2	1
- إجراء التخطيط بشكل دوري (منتظم).	5	4	3	2	1
- توفير الموارد اللازمة لتنفيذ التخطيط الإستراتيجي.	5	4	3	2	1
- إتباع مجموعة محددة من الإجراءات في عملية التخطيط.	5	4	3	2	1
- ربط التخطيط الإستراتيجي بالتخطيط المالي.	5	4	3	2	1
- إستخدام تقنيات التخطيط في عملية التخطيط.	5	4	3	2	1
- إنشاء أساس منتظم لوضع أولويات المشاريع.	5	4	3	2	1
- مشاركة رؤساء الوحدات التنظيمية ذوي العلاقة في عملية التخطيط.	5	4	3	2	1

بناء الأساس الإستراتيجي:					
- تحديد رساله واضحة مكتوبة للتعليم الأساسي في الأردن	5	4	3	2	1
- نشر رسالة التعليم الأساسي على موظفي وزارة التربية والتعليم.	5	4	3	2	1
- فهم العاملين، بخاصة الرؤساء، لمضمون رسالة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- تحديد رؤية مثالية مكتوبة للتعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- إشارة الرؤية في التعليم الأساسي إلى الوجهة التي تتوجه إليها الوزارة.	5	4	3	2	1
- إشارة الرؤية في التعليم الأساسي إلى الوضع المستقبلي لوزارة التربية.	5	4	3	2	1
- وجود أهداف عامة مكتوبة متوسطة الأمد(5،3 سنوات) لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
- اعداد أهداف للتعليم الأساسي تتضمن مقاييسًا للنجاح	5	4	3	2	1
- وضع أهداف سلوكية للتعليم الأساسي قابلة للقياس.	5	4	3	2	1
- تحديد أهداف للمناطق الجغرافية، عند اللزوم.	5	4	3	2	1

-	وضع أهداف نوعية للتعليم الأساسي	5	4	3	2	1
-	إحتواء أهداف التعليم الأساسي على إطار زمني لتحقيقها.	5	4	3	2	1
	إجراء التشخيص الموقفي:					
-	القيام بصورة دورية بجمع المعلومات عن أصحاب الشأن في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تشخيص التحديات الرئيسة للتعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تشخيص الفرص المتاحة في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تقييم احتياجات المستفيدين من التعليم الأساسي حسب المتغيرات المختلفه (المنطقة الجغرافية، والنوع الإجتماعي، والخلفية العرقية).	5	4	3	2	1
-	مقارنة أداء الدائرة مع أداء منظمات تعليمية مماثلة.	5	4	3	2	1
-	تحليل المعلومات المتعلقة بالعملاء (المتلقين لخدمات التعليم الأساسي).	5	4	3	2	1
-	تقييم الدائرة للعوامل المؤسسية (الكلفة، وتوفر الأموال، التشريعات القانونية، تعليمات العمل، الإجراءات، والاقتصاد).	5	4	3	2	1
-	توفر المعرفة بمصادر المعلومات المتعلقة بأصحاب الشأن.	5	4	3	2	1
-	حرية الوصول إلى مصادر المعلومات المتعلقة بأصحاب الشأن.	5	4	3	2	1
-	قيام الدائرة بتحليل عملياتها بإتباع معايير علمية.	5	4	3	2	1
-	تشخيص النقاط الرئيسة للضعف أو القوة في الدائرة.	5	4	3	2	1
-	تشخيص العوامل الخارجية المؤثرة في ميزانية التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الأخذ بالاعتبار الأموال اللازمة لتطوير نشاطات الدائرة.	5	4	3	2	1
-	تقييم الدائرة وبشكل منتظم لبرامج تنمية الموارد البشرية.	5	4	3	2	1
-	تقييم حاجات الوحدات التنظيمية الفرعية من المعلومات.	5	4	3	2	1
-	مراجعة الدائرة للأهداف التنظيمية في ضوء متغيرات البيئة.	5	4	3	2	1
-	إنتهاء التشخيص الموقفي بتحديد القضايا الإستراتيجية (مثل إعادة توزيع الموظفين، تغيير في إتجاهات الأنشطة).	5	4	3	2	1
	تطوير الخطط الإستراتيجية:					
-	إستخدام الدائرة التشخيص الإستراتيجي (الموقفي) لصياغة بدائل الخطة.	5	4	3	2	1
-	الأخذ بالإعتبار خيارات زيادة تحسين الأداء (تخفيض الكلفة،وخيارات بدائل التمويل، وتحسين الإنتاجية).	5	4	3	2	1
-	الأخذ بالإعتبار إمكانية تعليم العملاء بحيث يستطيعون الإستفادة من الخدمات المقدمة لهم.	5	4	3	2	1
-	الأخذ بالإعتبار خيارات البحث والتطوير (مثل زيادة المنتج/الخدمة، منتجات/خدمات جديدة).	5	4	3	2	1
-	الإستفادة من نتائج الدراسات التقييمية في عملية التخطيط الإستراتيجي	5	4	3	2	1
-	تقريرالدائرة لخططها الإستراتيجية بناء على معايير منطقية.	5	4	3	2	1
-	تحديد الخطط السنوية لأوجه التعاون بين الوحدات الإدارية المختلفة.	5	4	3	2	1
-	توافر نسخة من الخطة الإستراتيجية أو ملخص لها لدى الموظفين	5	4	3	2	1
	إدارة تنفيذ الخطط الإستراتيجية:					
-	صنع الدائرة للقرارات الإستراتيجية في ضوء الخطة الإستراتيجية.	5	4	3	2	1
-	توكيل الدائرة مسؤولية قيادة تنفيذ القرارات الإستراتيجية (الخطط الإجرائيّة) لشخص واحد.	5	4	3	2	1
-	تخصيص موارد مادية كافية لتنفيذ الخطة..	5	4	3	2	1
-	تخصيص موارد بشرية كافية لتنفيذ الخطة.	5	4	3	2	1
-	إستخدام نظم مراقبة للتباينات بين المخطط له والفعلي.	5	4	3	2	1

-	مراجعة الدائرة للقرارات الإستراتيجية كلما كان ذلك ملائماً.	5	4	3	2	1
-	تحفيز الأفراد المسؤولين عن تنفيذ الخطط الإستراتيجية.	5	4	3	2	1
-	تنويع المشاركين في عملية التخطيط الإستراتيجي.	5	4	3	2	1
-	توفر تعليمات واضحة لتحديد مسؤوليات رؤساء الوحدات التنظيمية عن تنفيذ الخطة.	5	4	3	2	1
-	الإبقاء على خطوط اتصال مفتوحة مع دوائر اخرى.	5	4	3	2	1
-	وضع معايير اداء قابلة للقياس لكل مكونات الخطة.	5	4	3	2	1
-	المراجعة المستمرة لميزانية الخطة.	5	4	3	2	1
-	إنعزال نشاط التخطيط الإستراتيجي نسبياً عن الأنشطة الأخرى.	5	4	3	2	1
-	قيام الدائرة بالتشبيك مع مؤسسات أخرى.	5	4	3	2	1
	كفايات المخطط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي:	**درجة الحاجه إلى التحسين**				
	مجال تقييم الحاجات:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
-	تحديد الاحتياجات كفجوات في النتائج.	5	4	3	2	1
-	تحديد عناصر ومكونات نظام إدارة المعلومات التربوية لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تطوير نظام المعلومات الجغرافية لأغراض تخطيط مرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إجراء التقييم البيئي (تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية).	5	4	3	2	1
-	تحديد الفئات ذات الاحتياجات الخاصة في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تحديد مجال التخطيط في مرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	صياغة فرضيات مستقبلية لإختبار صحتها.	5	4	3	2	1
-	تحديد مجموعة قواعد مهنة التخطيط.	5	4	3	2	1
-	تطوير الخريطة التربوية لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	اعداد دراسات وبحوث في مجال التخطيط لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الكفاءة في تقييم المتطلبات من الموارد اللازمة لتعميم التعليم الأساسي (الأموال، الأفراد، الابنية، المواقع).	5	4	3	2	1
-	تحديد المواصفات التربوية للمرافق المدرسية.	5	4	3	2	1
-	تعميم الرؤية بعد تطويرها في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمبادئ البحث النوعي.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمبادئ التحليل الأحصائي.	5	4	3	2	1
-	تحديد أولويات التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تقييم المشاريع التربوية.	5	4	3	2	1
-	تحليل بنود الموازنة في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	تحديد الحاجات المطلوبة في مناهج التعليم الأساسي بالإشتراك مع أصحاب الشأن.	5	4	3	2	1
		درجة الحاجه إلى التحسين				
	مجـال التنبـؤ:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
-	التنبؤ بأعداد الطلبة في سنوات الخطة لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بطرق إجراء التنبؤات في مجال التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات بكفاءة في مجال التنبؤ.	5	4	3	2	1
-	معرفة التشريعات المتعلقة بالتخطيط.	5	4	3	2	1
-	التنبؤ باحتياجات سوق العمل من القوى العاملة.	5	4	3	2	1
-	اعداد البيانات التي تستخدم في مشاريع معينة.	5	4	3	2	1

-	التنبؤ بحاجات التعليم الأساسي من الأبنية التربوية لسنوات قادمة.	5	4	3	2	1
-	التنبؤ بالكلف الرأسمالية والجارية في موازنات التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	التنبؤ بأعداد المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي لسنوات قادمة.	5	4	3	2	1
		درجة الحاجه إلى التحسين				
	مجـال إتخاذ القـرار:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-	المقدرة على التحليل النظمي.	5	4	3	2	1
-	المقدرة على إدارة الصراع المنظمي بفاعلية.	5	4	3	2	1
-	تقييم البدائل الممكنة لتحقيق أهداف التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	إتباع الخطوات العلمية في صناعة القرار.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمهارات حل المشكلة.	5	4	3	2	1
-	وضع المعايير الملائمة لإختيار البديل الأنسب.	5	4	3	2	1
-	تطوير النظم الداعمة لإتخاذ القرار.	5	4	3	2	1
-	المقدرة على إستخدام النماذج الرياضية في صناعة القرار.	5	4	3	2	1
-	إستخدام مؤشرات قياس تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	التعامل مع معايير إختيار الإستراتيجية المناسبة لإتخاذ القرار.	5	4	3	2	1
-	الإعتراف بتعددية الثقافات واحترامها في عملية صنع القرار ت	5	4	3	2	1
		درجة الحاجه إلى التحسين				
	مجال إدارة المشروع:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-	تطوير خطط مؤقتة (مبدئية) للمشاريع.	5	4	3	2	1
-	تنفيذ الجوانب الأساسية للمراجعة والتقييم لمقترحات المشاريع.	5	4	3	2	1
-	إعداد معلومات المشاريع في تقارير.	5	4	3	2	1
-	الوعي بأبعاد القيم في عمل التخطيط.	5	4	3	2	1
-	الإلتزام بالمسؤولبة الأخلاقية للمخطط في عمل التخطيط.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمهارة بناء فرق العمل الفاعلة.	5	4	3	2	1
-	المقدرة على لعب الأدوار المختلفة في فرق العمل.	5	4	3	2	1
-	المهارة في إدارة الاجتماعات بفاعلية.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بمهارات الإتصال.	5	4	3	2	1
-	إتقان مهارات التفاوض.	5	4	3	2	1
-	الإلمام بقضايا الفرص المتكافئة.	5	4	3	2	1
-	تحديد متطلبات المشاريع المختلفه.	5	4	3	2	1
-	تطبيق نماذج التحليل الشبكي في إدارة المشروعات.	5	4	3	2	1
-	اعداد مشروع خطة التشكيلات المدرسية لمرحلة التعليم الأساسي.	5	4	3	2	1
-	الفاعلية في إدارة وقت المشروع.	5	4	3	2	1
-	ترتيب المشاريع حسب الأولوية.	5	4	3	2	1
-	توثيق المشاريع.	5	4	3	2	1
-	تفويض الصلاحيات للرؤساء	5	4	3	2	1